

**DE INDIOS Y FOGONES: LOS SABORES DE LA MEMORIA Y LA COCINA EN
TUTA, BOYACÁ.**

Trabajo de grado para optar al Título de Licenciada en Ciencias Sociales

Lizeth Stephanie Bohórquez Palacios

Director

Byron Giovanni Ospina Florido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social

Bogotá

2021



Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. LA ENTRADA: EL COMER Y LAS CIENCIAS SOCIALES	14
1. Las Ciencias Sociales al Vapor: Colocando la olla	14
1.1 Salpimentando... La Alimentación Una Preocupación Socio Histórica.....	16
1.2 La Huerta Social... La alimentación como “un hecho social total”	22
1.2.1 Alimentación e identidad cultural... Nuestro Maíz.....	22
1.2.2 Alimentación y Diferenciación Social... Nuestras Manos.....	23
1.2.3 Alimentación, Poder y Políticas Públicas... El gusano en la hoja	27
1.2.4 Alimentación, Cuerpo y Cultura... Cuando se pasa de azúcar y sal	30
1.3 Sabores Antropológicos. La Alimentación En Perspectiva Cultural	32
1.4 Cucharas, Fogones y Sabores. Rutas Antropológicas de la Alimentación en Colombia, Una Aproximación	36
CAPÍTULO 2. MISE EN PLACE Y PLATO FUERTE.....	39
La pregunta por el Indio ¿Qué es? ¿Por qué interesarme en él?	39
2.1 La Suculenta Proteína: ¿Qué es Patrimonio Cultural Inmaterial Culinario?	40
2.1.1 Carbohidratos y Vegetales: Reseñando el Indio	42
2.2 Narrando Recetas y Vivencias. El Plato Fuerte	44
2.2.1 Mundo Rural Y Paisaje Agroalimentario – Una Pausa Para Hacer Visita A La Huerta Tutense	45
Aproximación Geográfica al Municipio de Tuta.....	46
Evocando la memoria para construir el paisaje agroalimentario.....	48
2.2.2 Mundo Femenino Rural: Cocinando rituales y cotidianidades	63
CAPÍTULO 3. DE SOBREMESA: SABOREEMOS LA MEMORIA.....	81
3.1 La memoria en la escuela: No es solo hacer arepa con cuajada.	82



Hablar del ejercicio de la memoria como propuesta de enseñanza	82
3.1.1 Lo histórico y lo geográfico o cómo espacializamos la memoria. Tinto con panela.	87
3.1.2 De la Etnografía al Envuelto	89
3.2 ¿Dónde y con quienes, vamos a saborear esta memoria?	91
¿Quiénes fueron mis estudiantes?	93
3.3 Emplatando la práctica: Presentación de las sesiones.....	95
3.3.1 Eje 1: Historia y geografía: Geo-historizar la memoria	96
3.3.2 Eje 2: Explorar desde los sentidos.....	105
Explorando sabores y sensaciones.....	105
Corporeizando la comida.....	107
3.3.3 Eje 3: De recetas y saberes	109
3.4 La Coevaluación: La cereza del pastel	112
CAPÍTULO 4. EL POSTRE, SISTEMATIZANDO LA EXPERIENCIA	118
4.1 Mi Entrada a La Práctica: Identificando los sabores del postre.....	119
4.2 Teniendo claros los ingredientes. ¿Manos a la obra? El cuestionamiento de la cultura escolar en la práctica pedagógica.....	122
4.3 Azúcar al Gusto. La afectación en términos de las subjetividades del sujeto practicante.	125
4.3.1 Nivel 1 de Afectación: La Stephanie maestra, ¿Qué es ser la profe? ¿Dónde ser la profe?.....	127
4.3.2 Nivel 2 de Afectación: Stephanie por fuera del aula, pero dentro de lo campesino.....	132
EL POUSSE-CAFÉ: UNAS CONSIDERACIONES FINALES	136
La Importancia de Sistematizar en Clave de las Afectaciones	136
Romper o Controvertir Los Códigos Disciplinarios	138



Transdisciplinarietà en la Memoria y en las Ciencias Sociales Escolares.....	141
La Comida Como Dispositivo Para la Memoria	143
Referencias	145
Entrevistas.....	151

Índice de Gráficos, Mapas e Imágenes

Gráfico 1: Ingredientes para preparar Indios. Elaboración propia. 2022	45
Mapa 1. División política municipio de Tuta, Boyacá. Fuente: Gestión del riesgo – Corpoboyacá (2016)	46
Imagen 1. Huerta familiar de Camila Acosta. 2021.	55
Imagen 2. La matada del pollo.	69
Imagen 3. Hacer <i>Indios</i> . 2020.....	73
Imagen 4. Olla de <i>Indios</i> en Estufa de Leña. 2020.....	74
Imagen 5: Resultado Sesión 1.	97
Imagen 6: Resultado Sesión 1.	98
Imagen 7: Resultado Sesión 1.	99
Imagen 8: Resultado Sesión 1.	100
Imagen 9: Resultado Sesión 1.	101
Imagen 10: Resultado Sesión 1.	102
Imagen 11: Resultado Sesión 1.	102
Imagen 12: Resultado Sesión 2.	103
Imagen 13: Resultado Sesión 2.	104
Imagen 14: Resultado Sesión 2.	104
Imágenes 15 y 16: Resultado Sesión 3.	105
Imágenes 17 y 18: Resultado Sesión 3.	106
Imagen 19: Resultado Sesión 4.	107
Imagen 20. Resultado Sesión 4.	108
Imagen 21: Resultado Sesiones 5 y 6.	110
Imagen 22: Resultado Sesiones 5 y 6.	111
Imagen 23: Resultado Sesiones 5 y 6.	111

Al Dios de mi vida (42) y al Fuego.

A Tuta, mi territorio para siempre.

A mi abuela Alicia, mujer que admiro por su fortaleza y por educar con amor a mi padre.

A mi abuelita María, quien maternó las memorias hechas mujeres y quien me dio a saborear el maíz y el origen de mi raíz a través de mi madre.

A mi Abuelito Marco Emilio, por darme su bendición cada vez que voy y vengo.

Ao Lucas Mascena meu querido amigo, que sempre teve tempo para me explicar suas piadas em português e também com quem pude ter nos encontrado em nossos gostos musicais. Obrigada por falar comigo sobre o amor de Jesus e por fazer pra mi café na praia. Um día eu vou te ver.

A Dólar, mi incondicional amigo que durante once años me dio amor, compañía y sustento emocional.



Agradecimientos

A *Dios*, creador de mi universo y hacedor de mis certezas.

A mi papi y a mi mami, *Jorge y Rubiela*, por llevarme en cada oportunidad al campo, alimentarme de sus raíces y apoyarme siempre en cada sueño y cada paso. Gracias por haber sido y seguir siendo fuertes y trabajadores.

A mi único bro, mi hermano *Andersson*, por su apoyo material y anímico. Por seguir estando para mí y por su abrazo anual que me acompaña todo el año.

A mis tías *Cilia, Aura y Carmenza*, por ser consentidoras y segundas madres, por prestarme sus voces y experiencias en la fundación y construcción de este trabajo.

A mi comité de primas: *Cami, Juli, Yeni, Nathy, Palita* y mis primos *Yesid y David*. Por su escucha y apoyo. Gracias por haberme permitido crecer junto a ustedes y seguir unidos en medio de nuestros diarios desafíos.

A mis amigas, *Angie* por convertirse en mi *armonía* a través de sus enseñanzas y la gran compañía y apoyo que ha sido para mí en tantos años. A *Maribel*, por ser mi mompirri de la vida y siempre encontrar el tiempo para forjar nuestra amistad en Cristo. A *María Paula*, por ser una mujer preciosa, que siempre tiene un abrazo para dar y confortar. A *Dani O*, cuya sonrisa siempre crucé en los pasillos de la universidad, pero en el final de este trazo académico tuve la fortuna de apropiarme en mi vida, me conforta encontrar mujeres generosas y bondadosas con la amistad femenina. En este mismo sentido le doy gracias a *Danna V.* por ser mi *mana*, mi mano ayuda y la cómplice de mis miles de sentires y de la velocidad de mi cabeza, gracias por la empatía, el abrazo, y las palabras. Me honra llamarlas amigas.

A mis amigos *Jorge Jiménez y Hernán David*, por ser tan preciosas personas y estar prestos a ayudar y dar la mano. Por cada escucha amable y abrazo dado.

Gracias a todos los amigos y amigas que me permitió conocer la Universidad Pedagógica, gracias por permitirme aprender a su lado, de ustedes y de la academia.

Al *D.* por apostarle a vivir parte de su vida conmigo bajo *cule* sol, lluvia, sombras, vientos y nubes. Por cocinar *machuche Valduparense* versión *Valle del Cuacua*. Por compartir conmigo de música, literatura y *cronopios amorosos*. Gracias por la fe. Que fortuna aprender de você.

Gracias al *Semillero de Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales*, en el cual, a través del arduo trabajo, me permitió reconocermé como campesina y como mujer, y en el cual comprendo que en la academia hay espacio para crear vínculos fraternos y horizontales con mis compañerxs y las diversas comunidades. Es un privilegio aprender con y de ustedes: *María P, Rivi, Danna, Hernán, Sofi, Los Sebas: Ratón y Torres, Carlos, profe Silvi y Profe Byron*.

Gracias a la *Universidad Pedagógica Nacional*, por permitirme haberlo saboreado todo: la amistad, el amor, la alegría, las lágrimas, la sororidad, el territorio colombiano, el mar, la montaña, Brasil, la escuela. Gracias a la U Pública por ser el espacio que permite que las clases campesinas y menos favorecidas podamos acercarnos al aprendizaje y al conocimiento tangible.

Gracias a la profesora Sandra Leandro Ayala, profesora titular de la Escuela San Nicolas, Siderúrgica, quien fue mi mentora y consejera durante la practica pedagógica. Por su trabajo infinita admiración. De igual forma gracias a los niñas y niñas de la Escuela, por enseñarme a jugar el *zorro astuto* y ser los cómplices de mis recetarios.

Finalmente le agradezco al profesor Byron, por hacerme creer que la horizontalidad es un ejercicio posible en un proceso formativo. También gracias por la paciencia, la lectura y la parte de su corazón que haya decidido dejar en este documento.

Que en el quehacer docente nos encontremos y que siempre defendamos nuestra alegría y nuestra imperfección (en palabras de LCDM). Que nunca dejemos de ser humildes al aprender.

INTRODUCCIÓN

Los invito a imaginar que están sentados junto a mí y junto a las mujeres de mi familia en una cocina del municipio de Tuta en Boyacá. Entre las risas de mis tías y el humo de la leña, como aperitivo le voy ofreciendo un tinto o una agüita de papayuela, con el fin de ir remojando el paladar para la conversa y de paso la memoria social y familiar mientras se pelan, cortan y preparan los ingredientes de un plato muy de allá y muy de mis adentros.

Este trabajo de grado se fue entretejiendo a partir de dos importantes escenarios en los que he participado como estudiante, la electiva de la Licenciatura en Ciencias Sociales *Génesis y Transformación del Campesino y el Campesinado* y el semillero de *Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales*. Siempre me habían inquietado las cuestiones del campesinado en Colombia debido a mi origen familiar, el cual deviene de un pueblo boyacense. Justamente por la constante exploración sobre mi identidad, terminé acercándome a estos espacios para aprender y de alguna forma reafirmar una cuestión que no tenía muy clara por ese entonces sobre mí, pero que iría descubriendo a lo largo de este trabajo: el reconocimiento de mi identidad campesina.

Había vivido en la ciudad la mayor parte de mi vida, pero mi familia paterna y materna no, ellos han tenido y siguen teniendo sus raíces en un pueblo boyacense llamado Tuta. Mi padre había sido agricultor en su niñez y parte de su juventud, luego en su vida adulta (ya dedicado a otras labores) había decidido por cuestiones de salud y de nostalgias, volver al

campo para aventurarse en el cultivo de la uchuva el cual por allá en el 2009 era muy apetecido en Europa, ese fue el primer paso para volver al pueblo de forma asidua.

Por parte de la familia de mi madre, el núcleo familiar estaba compuesto por mi abuelita María y mi abuelito Marco Emilio, mi mami Rubiela y mis tías y tíos: Aura, Cilia, Carmenza, Crisanto y Alirio. En su hogar la dinámica campesina se enmarcaba más desde las actividades de siembra y recolección de alimentos en dos pequeñas huertas que tenía mi abuelo, una en la vereda Regencia, la otra en el traspatio de la casa en el casco urbano de Tuta. Mi abuelo combinaba el trabajo de la tierra con su empleo en la Siderúrgica Diaco¹, justamente es por esto que él no podía estar pendiente 100% de la tierra, por lo que las mujeres apoyaban el trabajo en la huerta familiar en la cual desempeñaban actividades relacionadas con el cultivo de alimentos y la cría de animales, que posteriormente serían parte del sustento y llegarían a la olla familiar. Todo esto implica la construcción de saberes campesinos, saberes que se han heredado y de los que conversaré en este documento.

Recuerdo que en mi niñez era habitual visitar el pueblo en oportunidades esporádicas, normalmente fiestas, misas y ocasiones especiales que me permitían compartir espacios y construir recuerdos en familia. Estos eventos fueron generando en mí un sentimiento particular de pertenencia hacia Tuta y sus dinámicas campesinas, de que yo pertenecía a ellos y a ese lugar, aunque no hubiese nacido en el territorio, todo lo que amaba habitaba en ese espacio, entonces por consecuencia también una parte de mí vivía en Tuta.

¹ La siderúrgica Diaco, hoy parte de la concesión Gerda Diaco. Es una industria que se dedica a la fabricación de acero líquido y el reciclaje de la chatarra ferrosa. Tiene presencia en el municipio de Tuta hace más de 50 años, por lo cual es un referente importante para la población, ya que genera empleo a la comunidad de Tuta y otros municipios cercanos. Además de algunos planes de responsabilidad social empresarial. Más información en: <https://www.gerdaudiaco.com/responsabilidad-social/#:~:text=Realizamos%20programas%20de%20Responsabilidad%20Social.a%20trav%C3%A9s%20de%20sus%20acciones>.

Sin embargo y teniendo en cuenta la connotación peyorativa que durante muchos años tuvo la palabra campesino, en parte resultado del conflicto armado que obligó a cientos de comunidades a desplazarse hacia las ciudades principales del país, y también debido al clasismo desbordante que catalogaba a este sujeto como “sucio” e “ignorante”, para mí era difícil identificarme como campesina. Evidentemente no tenía conocimiento de lo que implicaba ser campesino o campesina y mucho menos era consciente de que en el territorio colombiano el campesinado estaba lejos de ser homogéneo, para mí el campesino era el de ruana y azadón y la campesina la señora con canasto y trenzas.

Así pues, explorando y curioseando en la electiva y el semillero, descubrí un sinnúmero de variables que atravesaban al campesinado y que por supuesto como comunidad tenían y tienen una serie de reivindicaciones no solo desde la lucha por la tierra sino también desde otros ámbitos que pasan por la soberanía y seguridad alimentaria, las cuestiones de género, el derecho y acceso al agua, entre muchas otras.

A propósito, recuerdo que, para el trabajo final de la electiva, el profesor Byron nos pidió realizar un trabajo que recogiera o que nos acercara a nuestra memoria campesina familiar, fue así que comencé a indagar sobre la comida, en específico sobre un plato típico de Tuta llamado *Indio*. Al final realice mi trabajo sobre este plato, narrando memorias familiares, anexando fotografías e ilustraciones sobre lo que se conversaba y se tejía alrededor de la preparación del plato. Así comenzó esta investigación, explorando desde mi evocación cómo se construyen o reconocen identidades a partir de dispositivos de memoria como la comida.

Justamente el presente trabajo buscó indagar cómo en el *Indio* y en general en la comida se constituyen en dispositivos de memoria social y familiar no solo para mí y mi familia sino

también para los niños y niñas de la Institución Educativa San Nicolás, Sede Siderúrgica en Tuta, lugar donde realicé mi práctica pedagógica. Este proceso de indagación fue orientado por una aproximación etnográfica donde procuro reconocermé y reconocer en los otros la importancia de lo que son en espacios y tiempos que van tomando forma en la vida cotidiana, escolar y familiar en un pueblo de Boyacá.

Así pues, este trabajo se compone de cuatro capítulos que metafóricamente aluden a la secuencia de un menú que pretende mostrar la importancia de la alimentación como artefacto de la memoria.

El primer capítulo se titula “**La Entrada: El Comer y Las Ciencias Sociales**”, en este realizo -a modo de estado del arte- un recorrido por los estudios que abordan la comida y la alimentación en las ciencias sociales. En el segundo capítulo “**Mise En Place y Plato Fuerte**” presento al *Indio* y su preparación, a través de narraciones familiares que explican el paisaje agroalimentario del municipio de Tuta, así como el sentido de lo ritual y lo femenino en su preparación, a su vez que se le da relevancia al concepto de patrimonio inmaterial culinario que fortalece su percepción desde la memoria.

Para el tercer capítulo tenemos una **Sobre Mesa**, llamada “**Saboreemos la memoria**”, en la cual presento mi práctica pedagógica a partir de tres ejes de trabajo como lo son la historia y la geografía, los sentidos y finalmente la narración de recetas y memorias en los niños y niñas de grado cuarto en la Institución Educativa San Nicolás. Además de explicar la fundamentación pedagógica y teórica que orientó el diseño de la práctica, presento al final una primera revisión de lo acontecido en el aula y fuera de ella, así como el resultado del proceso con los estudiantes: un pequeño recetario de comidas típicas de Boyacá.

En el cuarto capítulo expongo la sistematización de la práctica desde la apreciación del “**Postre**”, donde discuto sobre la cultura escolar en la práctica pedagógica y trato el concepto de *afectación* desde la antropóloga Jeann Favre-Saada, para explicar las imbricaciones, sentires e intensidades que me generaron de manera en particular el identificarme como la profesora y como una mujer campesina.

Finalmente degustamos el “**Pousse Café**”, el cual, a modo de cierre, expresa aciertos puntuales sobre la importancia de sistematizar la práctica pedagógica desde las afectaciones, la idea de controvertir el *código disciplinar*, la transdisciplinariedad para abordar la memoria y para finalizar una conclusión general sobre la alimentación como dispositivo de la memoria.

CAPÍTULO 1. LA ENTRADA: EL COMER Y LAS CIENCIAS SOCIALES

La alimentación ha estado presente en todas las culturas y en todas las etapas de la historia de la humanidad. Desde el suceso de la producción alimentaria hasta el momento de su degustación, desde el cultivo, hasta las impresiones que produce un alimento al saborearlo cuando ya está servido en nuestra mesa, en todo esto hay un compendio inimaginable de sensaciones y sobre todo acciones que nos permite pensar la alimentación como un tema lleno de complejidades.

Es por esto que, al igual que en una gran cena, aludiendo a los espacios más elegantes donde se pueden degustar distintas formas, sabores y saberes de unas manos que pasan de creadoras a serviles, nuestra primera forma del conocimiento de lo que será una experiencia gastronómica está determinada por '*La Entrada*', definida en términos gastronómicos como el primer plato que se sirve, antes del plato principal. En el presente estudio definiremos dicha entrada aclarando las inquietudes que la alimentación como problema social ha generado en los estudios de las Ciencias Sociales, entendiendo que las ciencias sociales son un campo de acción demasiado amplio donde lo alimentario puede ser analizado desde diversas trayectorias disciplinares; la pregunta que nos guiará y nos permitirá ahondar en los estudios sobre la alimentación, está configurada de la siguiente manera: *¿Cómo la alimentación se ha constituido en un campo de preocupación para las ciencias sociales?*

1. Las Ciencias Sociales al Vapor: Colocando la olla

Toda mágica acción en la cocina requiere grandes cantidades de paciencia, encender el fogón, lavar los alimentos, cortarlos y en algunos casos salpimentarlos y adobarlos; no

obstante, nos hemos llegado a preguntar alguna vez ¿Por qué comemos lo que comemos? O ¿qué es la alimentación en sí?

Evidentemente hablar de la alimentación como un problema social es algo extremadamente complejo porque no solo elementos sociales intervienen al momento de pensar dicho problema sino elementos de índole nutricional, dietario y médicos conciernen a la alimentación, aun así, nos enfocaremos en pensar la comida en palabras de la antropóloga Alicia Guidonet (2007) como un hecho “biopsicosociohistoricocultural”. Y para entender esta complejidad hay que saber que cuando nos alimentamos intervienen todos estos factores: biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. (p.9)

Lo anteriormente mencionado nos deja en claro que al hablar de la alimentación es importante ser cuidadoso con los aspectos en específico a los que nos referimos cuando pensamos en la comida desde las ciencias sociales, ya que, diversas son las perspectivas desde las que se pueden abordar, dejando de lado un poco ese aspecto biológico-médico para ahondar en esos factores políticos, económicos, demográficos, históricos, sociológicos y culturales que nos permitirá responder a la pregunta central del ejercicio sobre ¿por qué comemos lo que comemos? y por consiguiente ¿por qué lo comemos o preparamos de diferentes formas?; en este punto es importante citar las palabras del sociólogo Marcel Mauss cuando expresa que:

La alimentación es un “hecho social total” y comprende aspectos tan diversos como la política, la economía, la religión, el género, la salud o la ideología. Comer no es un acto “natural”. Si comemos lo que comemos, lo hacemos por razones en las que intervienen factores sociales, culturales e históricos. (Mauss, 1971. En: Guidonet, 2007, p.10)

Es decir que nuevamente estamos frente al hecho complejo que representa la alimentación desde una perspectiva holística y por la cual en este ejercicio de construcción teórica entre

la comida y las ciencias sociales, dividiremos en varios apartados la ampliación y profundización de este tema teniendo en cuenta: I) La alimentación como una preocupación socio histórica, II) la alimentación como un hecho social total (en palabras de Mauss), III) La alimentación desde una perspectiva cultural y finalmente, IV) un acercamiento a la alimentación desde la cocina y los estudios colombianos sobre esta.

1.1 Salpimentando... La Alimentación Una Preocupación Socio Histórica.

La comida, la alimentación y la cocina como un actor de la vida cotidiana, ha sido elemento tácito en la narración de los procesos históricos, al igual que la sal y la pimienta se constituyen como dos de los ingredientes claves de cualquier preparación alimenticia exceptuando postres y bebidas, las ciencias sociales también han centrado sus primeras inquietudes sobre la alimentación en dos campos de estudio preferentes: Los estudios históricos y los abordajes sociológicos.

Historiadores en diferentes épocas han socavado dentro de ella (la alimentación) para hacerla participe de las narraciones históricas. Un representante de este proceso es Braudel en su eterna discusión de entender la comida dentro de la cotidianidad como motor de la complejidad histórica, señalando que:

“El pan de cada día”, [refiriéndose al segundo capítulo de Civilización material, economía y capitalismo siglo XV al XVIII] constituye un acercamiento fundamental a la teoría e historia de la alimentación en la Europa de los siglos XV al XVII y como propuesta de acercamiento a una lectura desde la complejidad de la historia, tomando en cuenta los sistemas de alimentación como fenómenos desarrollados en un sustrato de cultura material definible por la especificidad material, histórica y cultural de la civilización o si se prefiere de las diferentes civilizaciones humanas. (Braudel, 1984. En: Aguilar Piña, p.14)

Aquí se puede observar a la alimentación no como un elemento aislado por el que pasa la historia sino como un componente fundador de sistemas que, encausados en fenómenos

sociales y culturales, pueden dar explicación a los sucesos históricos por los que ha pasado la humanidad. Lo anterior es aclarado por Aguilar Piña (2001) de la siguiente manera:

Como estrategia de producción y reproducción de la vida social, la alimentación constituye un complejo sistema en el cual interactúan una amplia gama de factores, su proyección histórica es al mismo tiempo proyección histórica de la vida social a la vez que proyección de su fisiología. (...) Su dinámica es de constante consumo-producción de significaciones, y esta naturaleza lo convierte en un espacio digno de interpretarse como totalidad. (p.17)

Claramente observamos cómo la alimentación se convierte en un elemento de preocupación y análisis para la historia, sin embargo al observar los procesos históricos que han sido narrados con relevancia por los grandes historiadores, estos se han enmarcado dentro de lo político, lo económico o lo social, por lo cual “las consecuencias del historicismo del siglo XIX y su exacerbado interés por la historia política y el estudio de los “grandes hechos”, no le dieron a la historia de los alimentos cabida dentro las preocupaciones historiográficas decimonónicas” (Escamilla Márquez, 2016, pp.325-326). Incluso la historia de la alimentación estaba relegada a ser objeto de estudio de periodistas y otros especialistas de la literatura gastronómica teniendo en cuenta que:

La historia del gusto y de las prácticas culinarias fue considerada poco digna de atención por parte de los verdaderos historiadores porque estaba marcada por la huella infamante de la literatura gastronómica, y cuando estos mismos historiadores, en su esfuerzo por construir una historia total, se vieron obligados a prestarle atención, se sintieron "intoxicados" por esa "pequeña historia de la gastronomía" (Flandrin, 1996, p.7)

Por lo anterior y de la mano de la Escuela de Annales es hasta luego de 1960, que la comida se torna de interés investigativo para que desde otras orillas disciplinares -como la sociología y la antropología-, la tendencia de la investigación alimentaria cambie de enfoque, donde se privilegia la composición social desde su complejidad. El historiador Flandrin (1996) se preguntaba:

¿acaso no resulta incoherente el despreciar la historia de la cocina por considerarlo demasiado elitista e interesarse al mismo tiempo por la historia de la pintura, de la arquitectura, de la música o de la poesía, artes que no eran más populares que la cocina y que no han tenido mayor importancia para la supervivencia humana? (p.18)

Sin embargo, aunque los esfuerzos por generar una historia de la alimentación de forma totalizante [como postulado de la escuela de *Annales*] fueron sobresalientes, se evidenciaba que desde el aspecto político “cuenta con muy pocos dolientes dentro del gremio de los historiadores” (p.331). Determinando así una falta por la apuesta de una historia crítica de la alimentación que dé cuenta de la complejidad que implican los estudios de la alimentación y su importancia como hecho histórico lleno de multiplicidades, por lo cual para Flandrin:

La historia de la alimentación no es, pues, solo un capítulo de la historia del cuerpo o de la historia de la cultura material, sino que forma parte también de la historia del arte, de la historia de las ciencias, de la historia religiosa, de la historia económica, social y política, etc. (Flandrin, 1996, p.26)

Esta perspectiva holística de la alimentación dentro de la historia nos permite observar que esta no solo es un factor que debe ser mencionado dentro de la historia, sino que su relación es recíproca con la sociología y la antropología, evidenciando que dichas ramas son interdependientes y no se puede hablar de una sin tener en cuenta o abordar las otras.

Por lo cual, desde algunos postulados sociológicos, entendemos la necesidad de explicar los hechos históricos alimentarios comprendiendo otros caracteres sociales: “Esta tendencia investigativa buscó reconstruir el régimen alimentario de cada capa social, especialmente el de los sectores populares, poco mencionados en la documentación escrita.” (Escamilla Márquez, 2016, p.326). Por otro lado, Licone et al. (2019) lo describen de la siguiente forma:

En primer lugar, la cocina es un hecho social a la manera de Durkheim en la medida que existe fuera del individuo y se impone tanto a él como a la sociedad, es una realidad objetiva, resultado histórico, productor y producto determinado, por lo que es una instancia social tan importante como la lengua, religión o el orden político-jurídico y que sólo a través de su producción se llega a su conocimiento ya que expresa un orden del mundo. (Licona Valencia, García López y Cortés Patiño, p.166)

Notablemente se menciona que existe gran variedad de factores que determinan la composición de una sociedad y a su vez su curso dentro de la historia; en concordancia con esto podemos inferir al igual que lo hizo Bourdieu (1988) que existe por lo tanto una distinción no solo en aspectos económicos o políticos dentro de una sociedad sino que existe a su vez una distinción que en palabras el autor difiere entre la comida de necesidad que alimenta a la clase obrera y la comida de distinción de la clase burguesa (Bourdieu, 1990. En: Licona Valencia, García López y Cortés Patiño, p.169).

En su libro '*La distinción Criterio y bases sociales del gusto*' Bourdieu analiza a partir de encuestas realizadas a la población francesa de mediados de los años 60 del siglo XX, cómo se puede materializar una diferenciación de la población en el ámbito de clase social a partir del capital cultural y del capital económico, los cuales definen el comportamiento a partir del gusto y del consumo de la comida y de otros elementos sociales: "las diferencias entre consumos distinguidos, consumos vulgares y consumos pretenciosos. Las distinciones entre gustos de libertad y gustos de necesidad. La dinámica de los campos generada a partir de las diferenciaciones de sexo y edad, entre otras." (Hernández Lara, 2003, p.33), lo significativo de esta investigación es la narración de dichos mecanismos sociales en el forjamiento de gustos determinados, diferenciados en las clases sociales:

El gusto en materia de alimentos depende también de la idea que cada clase se hace del cuerpo y de los efectos de la alimentación sobre el mismo, es decir, sobre su fuerza, su

salud y su belleza, y de las categorías que emplea para evaluar estos efectos, pudiendo ser escogidos algunos de ellos por una clase e ignorados por otra, y pudiendo las diferentes clases establecer unas jerarquías muy distintas entre los diferentes efectos: [así es como allí donde las clases populares más atentas a la fuerza del cuerpo (masculino) que a su forma, tienden a buscar productos a la vez baratos y nutritivos, los miembros de profesiones liberales preferirán productos sabrosos, buenos para la salud, ligeros y que no hagan engordar.] (Bourdieu, 1988, p.188)

Lo anterior también se relaciona con lo estudiado por el sociólogo alemán Hans Joas (1996), en términos de pensar la comida como reflejo de una especie de estatus social traducido en el inconsciente físico de lo saludable, mencionando que “también comemos nuestras representaciones sociales de la salud, lo que suponemos es bueno para nosotros” (Joas, 1996, p.190. En: Garavito, 2011). De tal forma se puede observar que desde la sociología no solo se hace una narración desde lo que históricamente se podría consumir en dicha población, sino que profundiza en cómo socialmente se configuran y reproducen colectividades, a partir de las diversas significaciones que se hacen a los alimentos, a sus representaciones, su consumo y modo de consumo, anclándolo a procesos económicos, políticos y sociales. De igual manera concebimos que Bourdieu hace su acercamiento a la alimentación a partir del carácter del gusto llevándonos a reflexionar qué podría estar ocurriendo históricamente dentro de las sociedades para que estos gustos se constituyeran desde una base social diferenciada por clases en un valor que determinaría aspectos relevantes en términos económicos y políticos.

Consecuentemente podemos adentrarnos a pensar en una historia desde esos micro relatos que no han sido relevantes para la historia oficial pero que han acontecido y marcado una profundidad en la comprensión de los procesos alimentarios más contemporáneos reseñados no solo por historiadores, sociólogos y/o antropólogos, sino por geógrafos como

la geógrafa Luisa Elena Molina (1995), quien menciona dentro de sus líneas de análisis los cambios que ha sufrido la agricultura (y por tanto la alimentación de las poblaciones), tras su inserción en la economía capitalista y en los agro negocios (Molina, 1995, pp. 2-16 En: Escamilla Márquez, 2016), lo cual nos permite orientar nuestro análisis a épocas en específico donde la alimentación ha tenido una connotación importante dentro de las construcciones históricas de las sociedades y son un reflejo de los acontecimientos que han acaecido en diversas partes del mundo, como lo son las hambrunas o los cambios dietarios de las sociedades.

Finalmente, y de manera complementaria encontramos que estos componentes históricos obedecen a una serie de lógicas que no solamente tienen que ver con el conocimiento histórico que trasciende a otras preocupaciones como el componente social:

Desde una mirada sociológica, se busca reconocer la alimentación como práctica social que contiene una dimensión simbólica común a diferentes grupos sociales a los que el individuo pertenece. Interesa comprender la función social de los alimentos y la alimentación en el marco de relaciones sociales con temporalidad y espacialidad que definen un tipo particular de interacción y construcción de la vida social. Se adentra en los significados que adquiere la comida en la configuración de la vida familiar y de la sociedad, los contenidos normativos, la dinámica de organización de tareas y responsabilidades que configuran la vida cotidiana en torno a la satisfacción de esta necesidad fundamental, las redes familiares y sociales que se entrecruzan en el acto alimentario, los saberes inter generacionales respecto a la comida y las formas de vida de los sujetos, las desigualdades sociales y de género en la realización del trabajo doméstico alimentario. (Franco, 2010, p.184)

Por todo esto es relevante entender que las ciencias sociales en medio de las complejidades de sus diversas disciplinas se ha esforzado por generar una conversación que dé cuenta y resuelva las preguntas que se generan en torno al tema de la alimentación y su comprensión como hecho “biopsicosociohistoricocultural”.

1.2 La Huerta Social... La alimentación como “un hecho social total”

Siguiendo la famosa premisa del antropólogo y sociólogo Marcel Mauss podemos afirmar que la alimentación es un “hecho social total” lo cual implica que la alimentación sea resultado y parte a la vez de una multiplicidad de factores sociales, que involucra, cuestiones políticas, económicas, sociales, antropológicas, geográficas, demográficas, etc. Sin embargo, dentro de dicha multiplicidad es importante identificar los principales campos problemáticos dentro de ese hecho social total, es por esto que en los siguientes apartados pretendo profundizar dichos campos que implican abordar la alimentación desde la mirada de las ciencias sociales.

1.2.1 Alimentación e identidad cultural... Nuestro Maíz

Abordar el tema de la identidad y su interpretación es un proceso que requeriría profundizar en amplios estudios sobre lo que implica lo identitario para diferentes grupos sociales, sin embargo, al hablar de la alimentación como rasgo identitario, su complejidad se podría desglosar entendiendo que,

Las prácticas alimentarias (...) Han servido, históricamente, para marcar las diferencias étnicas y sociales en la medida en que constituyen una vía para clasificar y jerarquizar a las personas y a los grupos, así como para manifestar las formas de entender el mundo. (Contreras, J., 2013, p.42)

Se podría considerar entonces, que dicha identidad va a ser marcada en torno a la comparación que se genere entre las prácticas que tengan diversos grupos humanos, donde es importante separar y comprender los procesos que atraviesan la comida:

En este sentido alimentarse es una práctica social que involucra tanto el cocinar como el comer, que metodológicamente separamos para comprenderlos a manera de dos procesos

interconectados, dinámicos y en construcción permanente; a modo de subsistemas del gran sistema cultural alimentario (cocina). (Licona Valencia, Garcia López, y Cortés Patiño, 2019, p.166)

Por lo cual podríamos deducir que la comida es un constructo social, puesto que está integrado por prácticas, objetos, lugares y significaciones culinarias que en sistema relacional edifican identidades, estructuras de poder, formas de resistencia, sistemas rituales religiosos o festivos, etc. (p.168). La cocina se convierte en el reflejo de un grupo social que le va a conferir una particularidad distintiva de otros grupos sociales, (Contreras, 2013, pp.39-58 en: Licona Valencia, Garcia López, y Cortés Patiño, 2019, p.168), lo cual se transcribe en una forma de identidad, si aclaramos que esta, se define como ese ‘algo’ que permanece en el ser humano como carácter indeleble que no se permea de forma considerable ya que responde a los gustos y saberes de una comunidad (Contreras y Gracia, 2005, p.183).

De igual forma estos sistemas identitarios responden a una forma de resistencia de las prácticas y saberes de ciertos grupos sociales, y siempre en palabras de Garavito (2011, p.33) teniendo presente que el saber es “sobre algo” y “para algo”, y los saberes ocupan espacios de acción. Lo cual va a reflejar que la acción de cocinar y alimentarse es un rasgo que es difícil de abandonar, y que además se va a recrear de forma permanente (p.41), aunque esté susceptible a cambios debido a procesos migratorios u otros factores sociales, políticos y económicos.

1.2.2 Alimentación y Diferenciación Social... Nuestras Manos

Como ya fue mencionado con anterioridad, Bourdieu nos mostró cómo se gestiona la relación alimentación y clase social, esto basado en la categoría del gusto y en los procesos

de distinción de clases a partir de la adquisición y selección de alimentos. Lo cual viene relacionado directamente con la capacidad que tenemos como seres humanos de definir nuestras preferencias y experiencias alimentarias cotidianas. Por ejemplo, cuando:

Llenamos la cesta de la compra de los productos que nos permite nuestro bolsillo, servimos o nos sirven comidas según si somos mujeres u hombres, niños o adultos, pobres o ricos y elegimos o rechazamos alimentos a partir de nuestras experiencias diarias y de nuestras ideas dietéticas, religiosas o filosóficas. (Contreras y Gracia, 2005)

Es decir, claramente estamos atravesados socialmente por variables particulares como la diferenciación social, traducida en clases sociales y el género como factor regulador de los procesos alimentarios. Bien lo mencionan Contreras y Gracia cuando afirman que “las personas pueden ser identificadas y clasificadas socialmente según lo que comen, de la misma forma que ellas mismas se identifican y se construyen a través de la comida.” (p.218) Así mismo,

Eckstein (1980) considera diferentes mecanismos con los cuales puede afirmarse el estatus mediante la comida: a) posibilidades para elegir productos raros y costosos para impresionar a los demás; b) posibilidades para elegir restaurantes caros para gratificación personal; y c) posibilidades para preparar platos muy elaborados cuya preparación exija mucho tiempo. (p.223)

Es a través de este tipo de decisiones en torno a cómo nos reproducimos social y culturalmente hablando que nos identificamos dentro de una clase social o un grupo social en específico, teniendo en cuenta aspectos etarios y de género, sobre todo este último es de notable importancia teniendo en cuenta el rol que se le ha otorgado a la mujer dentro de la alimentación y la cocina. “La responsabilidad femenina de la alimentación cotidiana tiene que ver con lo que se considera una transmisión natural de los trabajos domésticos a las mujeres y, en particular, con la asunción, también natural, del cuidado de los miembros del

grupo doméstico” (Gracia, 1996 en Contreras y Gracia, 2005, p.226-227). Sin embargo, es importante hacer la salvedad con relación a las temporalidades históricas donde se ha representado este rol además de los cambios que vienen inmersos en estos dichos procesos, y de nuevo la condición de clase que permea la división del trabajo y los roles de género.

Inicialmente la condición de la mujer dentro de las prácticas alimentarias viene condicionada por el carácter biológico de la maternidad ya que:

Las mujeres, por disposición fisiológica también, son quienes alimentan a las personas durante los primeros meses de su vida y, en parte por esta razón, quienes acaban cuidando a los miembros del grupo doméstico durante el resto de su ciclo vital. (p.227)

Sin embargo, el rol de la maternidad no es igual para las mujeres de clase “rica/alta” como para las mujeres de clase “pobre/baja” y a su vez para las clases medias; históricamente se ha detectado que la connotación que los alimentos han tenido para esta distinción de clases se ha transformado según las creencias y presupuestos sociales, por ejemplo:

El modo y la rapidez como la leche de biberón, a pesar de su muy menor valor nutritivo, desplazó, en muchos lugares, a la leche materna ha sido explicada, al menos parcialmente, por consideraciones de estatus, en tanto se consideraban que la práctica del amamantamiento era propia de las "clases bajas". Luego, las "clases bajas" habrían adoptado el biberón porque, al utilizarlo las "clases altas", pensarían que era mejor. Curiosamente, a partir de los años setenta, las clases acomodadas volvieron a la lactancia materna, reclamando para la leche de la madre todas las virtudes que antes le habían negado. (p.224)

Pero no solo en este aspecto que las prácticas alimentarias han variado, también el hecho de estar inmersos en la revolución industrial y tecnológica generó cambios en las condiciones de vida de muchas personas; en el caso específico de las mujeres,

La introducción de nuevas tecnologías en el ámbito doméstico, así como también el hecho de que las mujeres se hayan incorporado al mercado de trabajo o prolonguen su

participación en el mismo más allá del matrimonio o de la maternidad, ha servido para acelerar las características que definen los contenidos y los nuevos comportamientos alimentarios. (Goodman y Redclift, 1991, en: Contreras y Gracia, 2005, p.229)

La practicidad en términos de tiempos que pueden simplificar las labores domésticas puede significar la creación de una plusvalía que permite a las mujeres trabajar fuera de casa, así como, sin pagarles, cuidar de los niños y del hogar (p.229). Evidenciado de esta forma que el rol que la mujer ha representado dentro las prácticas alimentarias no ha mutado en su idea original:

Charles y Kerr (1986) señalan que uno de los aspectos más importantes ofrecidos por las mujeres en la ejecución de estas tareas es el elemento de servicio: las mujeres servidoras frente a los hombres servidos. Se trata de un elemento, sobre todo, cualitativo que se hace más evidente en las fases de la preparación y presentación de la comida. El servicio también puede variar su estilo, su forma, según la clase social y la edad. (p.228)

De igual manera esto se va a reflejar en la nominación social que recibe el hombre y la mujer dentro del mercado laboral alimentario, de este modo, mientras que los hombres son chefs, las mujeres son cocineras (...) existiendo una diferenciación entre cocina diaria, femenina, y cocina especializada, masculina. (p.226)

Indiscutiblemente, notamos que el carácter del género y la clase social son factores que atraviesan a la alimentación de forma importante, y por lo cual se convierten en elementos de análisis a la hora de pensar la comida como un problema social vigente que pasa nuevamente por las preguntas sobre qué comemos, cómo lo comemos y por qué lo comemos.

1.2.3 *Alimentación, Poder y Políticas Públicas... El gusano en la hoja*

El poder y las políticas públicas se convierten en un tercer campo problemático de la alimentación por la preocupación que este tema representa para las ciencias sociales, puesto que, dentro de esta categoría, se abordan los conflictos que la alimentación representa para las poblaciones en términos de economía y política que los diferentes gobiernos puedan generar para resolver los problemas de deficiencia alimentaria alrededor del mundo.

Hoy, ya en el siglo XXI, la disponibilidad de alimentos y la accesibilidad a los mismos no está garantizada para numerosos sectores de población. En numerosos países de África, América del Sur y Asia existen serias dificultades para alimentar a una buena parte de sus poblaciones, algunas de ellas derivadas y/o aumentadas por los efectos de la monetización, mecanización y la industrialización: el hambre, las hambrunas y la malnutrición por carencia de alimentos afectan a más de ochocientos millones de personas. Sin olvidar tampoco que esta situación carencial, estrechamente ligada a la desigualdad social y el reparto desequilibrado de los recursos, también afecta a numerosas personas de los denominados países ricos (F.A.O., 2003, en: Contreras y Gracia, 2005, p.304).

Por lo mencionado con anterioridad es necesario realizar una revisión al concepto de seguridad alimentaria, el cual tiene relevancia dentro de los aportes políticos a la perspectiva de los estudios alimentarios, siendo acuñado oficialmente en 1974 en la Primera Conferencia Mundial sobre la Alimentación. (...) se le definió como la “disponibilidad en todo momento en el mercado mundial de suministros de alimentos básicos para sostener el consumo creciente y contrarrestar las fluctuaciones en producción y precios” (Lahoz Rallo y Loma-Ossorio Friend, 2007, p.1).

En contraste con la evolución de dicho postulado el concepto relacionado con la *Soberanía Alimentaria* también toma protagonismo en torno a las discusiones sobre las políticas formuladas en torno a la comida y el territorio; Juana Camacho (2006) establece a la

soberanía alimentaria "como la capacidad de decidir y de controlar la cadena productiva entera, desde la producción al consumo para volverse auto-suficiente, dando prioridad a las necesidades locales, regionales y nacionales" (p.22).

En el actual contexto internacional, las cuestiones relativas a la seguridad alimentaria ocupan un lugar prioritario en las agendas científicas, políticas, económicas y sanitarias. (...) En el contexto de las sociedades industrializadas hablar de seguridad alimentaria hace referencia, sobre todo, a la inocuidad de la cadena alimentaria. Sin embargo, hasta hace muy pocos años, cuando se usaba el término de seguridad alimentaria, siempre era para referirse a la necesidad de asegurar la accesibilidad de una población a los recursos alimentarios suficientes para garantizar su supervivencia, su reproducción y su bienestar. (Contreras y Gracia, 2005, p.304)

Esto nos permite remitirnos nuevamente al carácter social que atraviesa la alimentación en cuanto a su accesibilidad desde determinada clase social, aspectos demográficos y el género, lo cual nos conducirá a la reflexión sobre cuáles son los países y poblaciones que presentan mayores índices de hambre/hambruna (p.305). De esta manera,

Partiendo del análisis de las políticas macroeconómicas, explica las hambrunas y otras "patologías sociales" mediante el desequilibrio causado por las fuerzas del mercado de las economías capitalistas y como una consecuencia de las relaciones asimétricas entre países (primer y tercer mundo, norte-sur, centro-periferia), clases sociales, población urbana y rural, entre géneros y edades. (pp.310-311)

Por lo cual es relevante traer a colación la concepción de sistema mundo ampliamente abordado por Wallerstein (1974) quien se apoya en la teoría de la dependencia que se populariza sobre todo en América Latina: el desarrollo de unos países se basa en el subdesarrollo de otros (Contreras y Gracia, 2005, p.311), por lo cual la constitución de un mundo desigual en términos de acceso a la alimentación, es el resultado de la concentración del poder y de la tierra en manos de propietarios específicos que en su mayoría son

multinacionales de gran escala, estas afectan la composición de productos agroalimentarios desde su cultivo, pasando por su producción y distribución, tal como Contreras y Gracia (2005) lo afirman a continuación:

Por otra parte, la “industrialización” de la alimentación ha dado lugar a una idea cada vez más persistente y, también, más cierta, de que cada vez sabemos menos acerca de lo que comemos. Esta idea o percepción resulta fácilmente aceptable si se tiene en cuenta que los alimentos son cada vez más “procesados”, más transformados, de tal modo que la cadena alimentaria es cada vez más compleja y, asimismo, más distante o alejada del ciudadano. (p.324)

De igual forma es significativo analizar el hambre desde una perspectiva histórica teniendo en cuenta que es importante contextualizar que los problemas alimentarios desde la seguridad y soberanía alimentaria vienen trazados por aspectos como el desplazamiento de poblaciones, la mudanza de cultivos autónomos por monocultivos, la importación de alimentos entre otros, los cuales vienen enmarcados según las políticas públicas que establezcan los diversos gobiernos (p.312). Según el antropólogo McInstosh (1995):

Realmente, el hambre es un problema con una realidad objetiva, independientemente del consenso que se ha desarrollado sobre su estatus como un “problema social”. Sin embargo, su conceptualización varía en contenido dependiendo del tiempo y del lugar en que este fenómeno se produce. (p.314)

A causa de esto, la complejidad de la comprensión de la problemática hambre/hambruna, se convierte en un elemento clave de análisis para los estudios de las ciencias sociales, debido a que se deben tener presentes la forma de investigación y análisis con las que cuentan las distintas disciplinas sociales, para la comprensión de la alimentación como un hecho social total.

1.2.4 Alimentación, Cuerpo y Cultura... Cuando se pasa de azúcar y sal

La alimentación es una práctica llena de simbolismos, como lo mencionamos con anterioridad, las experiencias alimentarias vienen demarcadas por aspectos sociales, culturales, de los territorios y de la configuración de una identidad en torno a la comida, por tanto:

A partir de las disponibilidades, clasifica lo que es comestible y no comestible, lo que es preferible o no preferible, lo que es recomendable o no recomendable y, por supuesto, lo que es asequible o no asequible. Es así como, a través de la comida, los seres humanos dan cuenta de su especificidad biológica y cultural. Dime lo que comes y te diré quién eres o eres lo que comes son algunos de los proverbios que mejor sintetizan las dimensiones expresivas de la alimentación. (Contreras y Gracia, 2005, p.267)

De esta manera es oportuno hablar sobre la alimentación desde el campo problemático que envuelve los cuerpos y su constructo cultural, en este punto los patrones de consumo se convierten en otro carácter diferenciador de las poblaciones y los seres humanos en su individualidad. Para Contreras y Gracia,

Comer demasiado, comer poco o no comer nada, a menudo constituyen mensajes destinados a otras personas e instituciones, de forma tal que estas conductas, así como el peso corporal y las formas corporales que se derivan, pueden expresar tanto una información acerca de los hábitos alimentarios como acerca de la personalidad, las intenciones o incluso el estatus social de las personas. (p.268)

Esto pone en perspectiva a la alimentación como un aspecto médico o nutricional, sin embargo estas formas de ver y asimilar la comida viene acompañada de discursos presentes en el entorno social, donde es imprescindible incorporar un status, un estilo de vida, que represente lo saludable o lo fit como una buena forma de vida y por el contrario la gordura como un elemento de malnutrición y marginación social, tal es la presión ejercida por los discursos dietéticos y por el marketing del cuerpo que especialmente las mujeres, vienen

manifestando descontento con sus formas corporales y ha instaurado la abstinencia o la evitación de ciertos alimentos como mecanismos de autocontrol (p.269). Tal como lo afirma Contreras y Gracia:

La delgadez deja de ser un objetivo exclusivamente médico y de salud para relacionarse con los modelos de moda y belleza y de aceptación y reconocimiento social, con referentes estéticos y de identidad por tanto, y cuando, para alcanzar estos modelos, las personas han de renunciar, con frecuencia, a los criterios de salud que le dieron origen. (2005, p.271)

Es así como la dieta se convierte en un factor de posible análisis para las Ciencias Sociales, en este punto es objetivo mencionar la existencia de trastornos de la conducta alimentaria (TCA), que pueden contradecir al sistema capitalista en términos de que este se vende como un sistema de bienestar ya que todo está al alcance de sus propios esfuerzos y de su trabajo, lo que proporcionaría una buena calidad de vida, pero que sin embargo presenta objeciones como la siguiente:

Si bien el comer y, en concreto, el comer en exceso es bueno para el negocio de la industria alimentaria, no parece serlo tanto para la salud física o mental de las personas. Todo tiene cabida, sin embargo, en una sociedad en la que conviven miles de productos alimentarios junto a miles de mensajes para evitarlos, en una sociedad que promociona el hartazgo perpetuo junto a la delgadez más rigurosa. (Contreras y Gracia, 2005, p.269)

Por lo tanto, estos dos extremos representados en problemas físicos y mentales como la obesidad y la anorexia demuestran la complejidad que implica la cultura de la alimentación en las poblaciones humanas y sus círculos sociales. Las conductas alimenticias se traducen en valores morales (p.270) que definirán la aceptación que la persona pueda tener de sí misma, o la aceptación social que le permitirá ser parte de la identidad que busca construir.

1.3 Sabores Antropológicos. La Alimentación En Perspectiva Cultural

Las prácticas que giran y se construyen en torno a la comida en lo ideal responden al establecimiento de relaciones del ser humano con su entorno y por tanto a evitar pensar en el acto alimentario como un elemento fisiológico más en la naturaleza sino pensar la comida como el acto de cocinar y transformar la significación del alimento. El acto de cocinar es lo que nos configura sociológica y culturalmente como seres humanos, en palabras de Delgado “en cada bocado de comida vivimos a diario nuestra doble condición de seres culturales y biológicos” (2001, p.83). “Cocinar, en otras palabras, es dar sentido al universo de sabores que giran en torno a la preparación de los alimentos, proporcionándoles una dimensión cultural y simbólica.” (Licona Valencia, Garcia López, y Cortés Patiño, 2019, p.170)

Esto ya lo expresaba Lévi-Strauss cuando mencionaba en referencia al descubrimiento del fuego que “el proceso de transformación de la comida cruda en cocida implica la emergencia de la humanidad” (Delgado Salazar, 2001, p.95), lo cual explica por qué el fuego no solo permitió la cocción de algunos alimentos sino permitió la generación de toda una serie de ritos en torno al acto de cocinar y de reconocer esa superioridad natural otorgándosela a diferentes entidades o deidades. “La comida recorre aspectos como las técnicas de producción, distribución, consumo, transporte y preparación, aspectos como las prohibiciones culinarias, el mundo supernatural y religioso, social y económico.” (Delgado Salazar, 2001, p.97)

Los estudios en la antropología de la alimentación se han enriquecido de diversos autores los cuales han buscado formas de estructurar sus investigaciones desde distintas perspectivas:

La comida ha sido abordada por la investigación antropológica de diversas maneras: la construcción del “llamado objeto de estudio” o la selección de los sujetos participantes en la investigación han ubicado en diversos momentos el estudio por el comer: desde ser visto como un aspecto más de la comunidad que se debe describir o re-escribir, así como se describen los animales, las plantas, hasta pasar a ser tenido como el objetivo general de muchos procesos de investigación, en los cuales se aborda el universo de la comida y sus referentes de identidad; por medio de este enfoque se relaciona el universo de la comida con otros aspectos de la comunidad que no son objetivos de estos procesos, es decir, recorreremos la vida de un grupo humano mediante la presencia inevitable del acto de comer. (Delgado Salazar, 2001, p.93)

Es así como dentro de esta disciplina, se ha analizado desde la etnografía, los asuntos concernientes a las narraciones desde diversas comunidades sobre su cotidianidad. Paris Aguilar (2001) señala que “lo cotidiano se concibe entonces como una fabricación oculta y dinámica (poiética) donde se generan los espacios de trascendencia individual y colectiva” (p.16); y amplía:

La idea de lo cotidiano nos ofrece un panorama interpretativo de la tradición. Al ser una elaboración permanente “construye” para el individuo y el colectivo una estrategia reivindicativa también permanente donde los sujetos son creadores y recreadores de su individualidad y de su colectividad de diferente forma cada vez. Constituye el espacio social e institucionalizado en el cual lo ancestral no permanece inamovible sino que se reactualiza y resignifica cada vez que se actualiza la tradición. Así las técnicas ancestrales de organización para producción y consumo de alimentos son relevantes para el sujeto individual y colectivo en la medida en que reactualizan poiéticamente un pasado vivido para vivir su presente. (Aguilar Piña, 2001, pp.17-18)

Por lo cual es importante recordar la importancia de los simbolismos y significados que se obtienen de la comida y de la cocción que se enmarcan en dichas cotidianidades y se expresan como elementos de consumo natural, dando como resultado que diferentes autores otorguen una dimensión diferente al acto de cocinar, pues no observan el fenómeno aislado, como un objeto inanimado sino en su dinámica individual y colectiva, en sus espacios

rituales y no rituales, y esto les permite observar y comprender su propia dinámica en función de estos espacios físicos y temporales como un conjunto global y no como pequeñas secciones atomizadas susceptibles de ser conectadas en algún momento incierto. (Aguilar Piña, 2001, p.18)

La antropóloga Margaret Mead fue de las primeras antropólogas que comenzaron a darle una notoriedad a la alimentación desde el marco cultural señalando que:

"La alimentación es una construcción social y cultural. Los alimentos para ser susceptibles de consumo, pasan por un proceso de transformación que expresa normas culturales de clasificación y combinación. En este proceso se convierten en productos deseables, es decir, en comida. La comida no solo se usa para satisfacer la necesidad de alimentarse. A través de ella se aprehenden normas y conductas sociales mediante las cuales los individuos participan y se incorporan a la vida social" (Mead, 1951 En: Franco P., 2010, p.140)

Esto ya ha sido mencionado con anterioridad, cuando destacamos el acto de producción como la transformación de los alimentos a través de procesos rituales que configuran culturalmente al ser humano.

Ahora bien se hace necesario comprender las distintas orientaciones teóricas desde las cuales se han posicionado los estudios de la antropología de la alimentación, por ello es relevante citar a las antropólogas Elena Espeitx y María Gracia Arnaiz, las cuales en su artículo "La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología: Posibilidades y limitaciones" (1999) señalan que dichas líneas teóricas a groso modo encierran diferentes corrientes teóricas dentro de las cuales mencionan: el *funcionalismo*, señalando que "la alimentación es un instrumento básico en la socialización de los individuos y, en consecuencia, imprescindible para perpetuar el sistema" (p.140). Estas aproximaciones son criticadas por sus pretensiones de objetividad y por los problemas de

finalismo y ahistoricismo que presentan (p.141); tiene dentro de sus principales representantes a Margaret Meed (1971) y a Audrey Richards (1939).

Otra de las corrientes teóricas distintiva fue la corriente de enfoque *estructuralista*, en la cual tiene como referentes principales a Lévi-Strauss, Douglas, Barthes donde, “con el estructuralismo de Lévi-Strauss (1992), el énfasis se pone en el descubrimiento de la estructura profunda del pensamiento humano y en la búsqueda de los principios subyacentes de las instituciones que puedan explicarla” (Espeitx y Arnaiz, 1999, p.142). Así como Lévi-Strauss cada uno de los antropólogos pertenecientes a esta corriente “priorizan el análisis de los elementos estructurales de la cocina y de la comida y otorgan excesiva autonomía a la explicación cultural por encima de fenómenos materiales de orden biológico, económico o histórico” (p.143).

Por otro lado, dentro de la corriente del *materialismo cultural*, sus principales representantes fueron Goody (1982), Mennell (1985), Mintz (1985) y Harris (1989). De los cuales el pensamiento de Mennell recoge varias de las afirmaciones de esta aproximación teórica aclarando que “Para analizar cualquier sistema alimentario hay que considerar, pues, la dimensión temporal y espacial, así como la dinámica seguida por los grupos sociales y las personas en contextos socioeconómicos y culturales específicos” (Mennell, 1985 En: Espeitx y Arnaiz, 1999, p.145)

Observamos así, cómo estas diversas aproximaciones contrastan entre sí, pero reúnen las principales afirmaciones representativas de cada corriente que valen la pena analizar y ampliar desde lo que otros autores dedicados a la investigación de los estudios alimenticios han citado de dichos representantes.

1.4 Cucharas, Fogones y Sabores. Rutas Antropológicas de la Alimentación en Colombia, Una Aproximación

Colombia es un espacio geográfico tan diverso como diversa es su cultura, aquí nada es homogéneo y por tanto las formas de cocinar y comer tampoco lo son. Como afirma La antropóloga e investigadora Juana Camacho (2014):

No existe en el país una cocina unificada ni un plato o una comida nacional; por el contrario, Colombia es un país de tradiciones culinarias regionales que se han configurado de acuerdo con los ecosistemas locales, las historias de ocupación territorial y los particulares desarrollos económicos. (p.170)

De igual forma, así como hay una diversidad cultural regional, también los estudios sobre la alimentación en Colombia están atravesados por diversidad de tensiones que ya he problematizado desde la sociología, la historia, lo político, lo cultural e incluso lo nutricional.

Para Colombia en particular, según el antropólogo antioqueño Julián Estrada Ochoa, quien fue uno de los precursores sobre la antropología de la comida en este país, tenemos que:

Hasta finales de la década de los años 60 del siglo XX, hablar de cocina en Colombia era un tema propio de comadres campesinas, vecinas de barrio, costureras de amigas de colegio y, ante todo, un tema recurrente entre amas de casa, donde las relaciones de servidumbre hacían presencia muy significativa en los diálogos cotidianos que sostenían las mujeres de todas las clases sociales. (Estrada, J. Ramírez, L y Delgado, R. 2019, p.22)

A su vez, Estrada reconoce como pioneros de la antropología colombiana a investigadores como:

Gerardo Reichel-Dolamatoff, Alicia Dussán de R., Yolanda Mora de Jaramillo, Virginia Gutiérrez de Pineda y Lucía Martínez de Perdomo, entre muchos otros, quienes hicieron, por aquellas épocas de los años 50, las primeras observaciones sobre la alimentación de

comunidades indígenas, negras y campesinas y fueron sus trabajos, los que motivaron a considerar la cocina como un objeto de estudio con potencial académico. (pp.22-23)

A partir de los análisis y aprendizajes obtenidos de las apreciaciones de dichos autores, Estrada se refiere al concepto de *Universo Culinario*, el cual describe como: “la ineludible condición que marca el acto de comer en la experiencia humana” (2019, p.24). Así con este trabajo se dio apertura a que se valoraran los estudios alimentarios desde la antropología, y es a partir de allí que se comienza a presentar un auge en la investigación de temáticas culturales relacionadas con la comida.

Estas exploraciones se fortalecen con la idea de examinar el discurso del Patrimonio Cultural Inmaterial, donde son las expresiones prácticas las que cobran relevancia para determinar qué es y qué no se considera patrimonio o cual puede ser un ‘saber’, posible de patrimonializar. La profesora Camacho, lo problematiza de la siguiente manera:

La patrimonialización alimentaria y culinaria es un nuevo campo de la acción sectorial, que introduce y legitima la dimensión cultural de la comida desde el reconocimiento de la diversidad culinaria, y los conocimientos y las prácticas tradicionales y populares que la sustentan. Sin embargo, la patrimonialización se torna problemática cuando apela a lo auténtico, lo autóctono y lo diverso sin considerar la construcción histórica de la dieta, la contribución diferencial de los distintos grupos y clases sociales al escenario culinario nacional, y las relaciones socioeconómicas que configuran el panorama agroalimentario del país. (2014, pp.193-194)

Esta tensión cobra relevancia debido a que como lo menciona la autora, lo cultural muchas veces esta atravesado por el reconocimiento de los conflictos que históricamente han vivido los habitantes del territorio colombiano y que, en el caso de las cocinas tradicionales, deben recurrir al establecimiento de políticas públicas que les permitan sostener en el tiempo estos saberes que construyen sus identidades.

De igual forma tenemos al antropólogo Ramiro Delgado Salazar, quien es uno de los fundadores del Laboratorio de Comidas y Culturas adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia y que ha profundizado los estudios antropológicos sobre la alimentación desde el campo identitario y su construcción a partir del territorio, exponiendo al:

Universo de la comida como un territorio lleno de significados y de procesos mediante el cual cada sociedad vive su identidad, sus significados, su etnicidad. (2001, p.88) Es también y especialmente para ella (en referencia al territorio y la identidad) su lugar predilecto dónde ella organiza y conserva los utensilios y los productos de su soberanía en la vida comunitaria. (p.92)

Por otro lado tenemos a la comida como un elemento cultural que ofrece posibilidades de explorarse desde los ejercicios de la memoria, como es el caso de la historiadora, economista y geógrafa, Diana Ojeda quien en el texto “Recetario de Sabores Lejanos” (2020), dirigido por Pablo Guerra, muestra que al “conjugar la investigación y el arte secuencial en torno a la comida y las practicas alimenticias se permite indagar y visibilizar las dimensiones más complejas del conflicto, el desplazamiento forzado y el despojo en el país”. (p.4)

Así pues, pensar en la comida como un tema de discusión que reflejen estos cambios estructurales y culturales que genera el conflicto armado también es un tema de relevancia que se puede abordar desde los estudios antropológicos de la alimentación.

CAPÍTULO 2. MISE EN PLACE Y PLATO FUERTE

La pregunta por el Indio ¿Qué es? ¿Por qué interesarme en él?

En la cocina como en muchas cosas de la vida es necesario un orden, y a esto nos referimos con abrir el plato fuerte haciendo inicialmente el *Mise En Place*, que se refiere esencialmente a tener ‘Cada cosa en su lugar’; el término mise en place (pronunciación francesa: ‘puesto en el lugar’, literalmente, o poner en su lugar o colocación), “se emplea en gastronomía para definir el conjunto de tareas de organizar y ordenar los ingredientes (...), que un cocinero requiere para los elementos del menú que se va a preparar durante un turno”. (Lara, 2018, p.2)

Pensar en tener todo en orden, implica pensar cuál es el origen que le da sentido a esta investigación; para comenzar, es necesario aclarar que hemos llegado hasta aquí porque mi historia de vida me ha permitido encontrarme con las raíces alimentarias que me componen, pretendiendo profundizar en mi identidad familiar campesina, que tiene origen en el municipio de Tuta en el departamento de Boyacá, este es el lugar que dio origen a mis padres y el hogar familiar al que siempre es necesario regresar. Sin embargo es importante precisar que mi interés en este caso está enmarcado en un factor común en cualquier hogar ‘tutense’ y es el encuentro en la cocina y específicamente en la preparación de un plato tradicional: el *Indio*.

El *Indio* es un plato típico del municipio de Tuta que consiste en la preparación de hojas de *tallo* rellenas de harina de maíz, acompañada por las tres carnes reglamentarias del campo: res, cerdo, pollo o gallina, papas limpias y a su vez todo esto bañado por un caldo de habas, arvejas, rubas y mute; ahora bien se debe poner en claro que dependiendo del lugar de

preparación y del gusto de cada familia los ingredientes y algunas de sus técnicas de preparación varían.

A continuación, y para mantener ese mantra de ‘Cada cosa en su lugar’ o de preparar los ingredientes del plato fuerte, me propongo exponer cómo en el *Indio* el paisaje agroalimentario, lo ritual y lo femenino convergen como parte fundante de lo que puede ser considerado como parte del Patrimonio Cultural Inmaterial Culinario de Boyacá, a partir de la narración de las memorias familiares y personales.

2.1 La Suculenta Proteína: ¿Qué es Patrimonio Cultural Inmaterial Culinario?

El patrimonio es una categoría que denota versatilidad, puesto que lo que usualmente aprendemos de este tiene que ver con materialidades observables como lo pueden ser lugares u objetos. Sin embargo, esta forma de ver el patrimonio que se resumiría en lo material no puede llegar a convertirse en patrimonio, si no logra ser respaldada por una práctica o saber inmaterial, en otras palabras:

Las artesanías, por ejemplo, como lo expresa Kurin (2004), son parte de la cultura material, pero el conocimiento y las habilidades que hay que desarrollar para producirlas constituyen bienes intangibles, por lo cual una clasificación no se puede escindir de la otra. Por muchos años, el patrimonio cultural estuvo enfocado en la cultura material, de modo que el patrimonio inmaterial quedó relegado del debate. Una vez incorporado, fue necesario romper con las contradicciones que presentaba el binarismo implícito entre material e inmaterial ya que, en este contexto, tal binarismo “no podía sostenerse ontológicamente” (Sánchez Carretero 2005, p. 151. En: Mariano, Endere, & Mariano, 2014,p.249)

Es a partir de esta concepción que podemos apreciar la versatilidad de la categoría patrimonio en sí, puesto que, aunque en este caso lo referiremos como un compendio netamente cultural u antropológico, no deja de estar exento de procesos históricos y

sociales que afectan las materialidades y expresiones culturales que están adscritos al patrimonio cultural inmaterial o intangible.

La UNESCO (2004), toma el concepto de patrimonio cultural como un factor categorizante a nivel mundial, definiendo al patrimonio cultural en primera medida como:

Un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio. Es importante reconocer que abarca no sólo el patrimonio material, sino también el patrimonio natural e inmaterial. (UNESCO, 2014, p.132)

De igual forma define al patrimonio mundial como:

El conjunto de bienes culturales y naturales que hemos heredado de nuestros antepasados y que nos permiten entender y conocer la historia, las costumbres y la forma de vida hasta el momento actual. El Patrimonio Mundial es la base sobre la cual la humanidad construye su memoria colectiva y su identidad, es lo que nos hace identificarnos con una cultura, con una lengua, con una forma de vivir concreta. (UNESCO, 2004, pág. 3)

Es decir que toda forma de patrimonio ya sea material o inmaterial se encuentra atravesada por procesos culturales que se remiten a formas de identidad para las poblaciones del mundo, por lo cual factores como la ancestralidad, originalidad y legitimidad de ciertas prácticas culturales, incluidas sus fusiones, adaptaciones y mezclas, son elementos constituyentes de toda declaratoria o reconocimiento patrimonial (Chávez, 2019, pág. 10).

En palabras de Rosas Mantecon (1998), se reconoce el patrimonio en tanto construcción social y se lo entiende como ámbito de enfrentamientos y negociaciones sociales, como medio para reproducir identidades y diferencias sociales (citado en Mariano, Endere y Mariano, 2014. p.247)

Aclarando que el patrimonio es una construcción social, referente a lo identitario en diversas comunidades y anexando que no necesariamente puede referirse a lo material, nos

adentramos a comprender que dentro de los patrimonios inmateriales puede entrar la categoría de patrimonio culinario o alimentario. Donde una práctica tangible como lo es cocinar está acompañada de un saber de corte ancestral (en el caso específico el *Indio*) por lo cual, se puede inferir que:

Una cultura alimentaria es el resultado de un largo aprendizaje que se inicia en el momento del nacimiento y se consolida en los contextos familiar y social. Las formas de alimentarse, los productos que se consumen y la forma de cocinarlos, se relacionan con los recursos locales, con las características del clima y de los suelos, es decir, con el territorio, con las formas de producción, con la agricultura y con la ganadería; y también con las formas de aprovisionamiento y el comercio. También tiene que ver con los saberes, con los conocimientos y con las prácticas culturales que se inscriben en un contexto socioeconómico determinado. Por todo ello, la alimentación y todo lo que se relaciona con ella, ha sido percibida como un marcador étnico. Dicho de otro modo, la alimentación ha sido uno de los elementos que ha contribuido a “generar identidad”, mediante la constatación de la diferencia. (Contreras, 2019, p.47)

De esta manera el patrimonio inmaterial culinario (PIC) se convierte en un eje de análisis sobre la importancia que adquiere la memoria desde la posibilidad de ser despertada a partir de platos típicos como el *Indio*, que permiten reconocer los valores del PIC, en la construcción de identidades y formas de relacionarse en comunidad. Así pues, este eje será analizado a través de categorías como el paisaje agroalimentario, lo femenino y lo ritual.

2.1.1 Carbohidratos y Vegetales: Reseñando el Indio

Al hablar de carbohidratos y vegetales en un plato principal es importante tener en cuenta que cada uno de estos compone el 20% del mismo, por lo cual son compañías esenciales a la proteína en el momento de servirse; por consiguiente en este apartado reseñaremos la historia que ha trasegado la existencia del *Indio* y su consolidación como un producto del

patrimonio inmaterial de una de las dos poblaciones que tiene tradición en su preparación, convirtiendo esta reseña histórica, en ese 20% de todo lo que implica su preparación.

Como ya hemos mencionado el lugar donde se lleva a cabo esta investigación corresponde al municipio de Tuta en el departamento de Boyacá, municipio localizado a unos 26 kilómetros de Tunja y con límites importantes como los municipios de Paipa, Sotaquirá, Toca, Oicatá, Firavitoba y Combita. A 176 Km de Bogotá. Esta cercanía con otros municipios permite compartir y disputar entre Tuta y Sotaquirá el lugar que dio origen a la preparación de los *Indios*.

Por lo cual para hablar de la existencia de los *Indios* se debe precisar que su preparación, tiene un origen indígena, porque tras la llegada de los españoles en la época de la conquista y la colonia en lo que actualmente se conoce como Sotaquirá existía el asentamiento de indígenas sotaques. Los españoles denominaron a ese plato indígena tradicional como *Indios*, debido a que la manera de preparar los *tallos* con la masa se parecía a la indumentaria que vestían los ancestros de aquel entonces (CMS, 2014). La anterior es una de las leyendas más recurrentes sobre la existencia del *Indio*, y por lo cual se atribuye la preparación original al municipio de Sotaquirá quien declaró esta preparación como patrimonio cultural sotaquireño y plato tradicional a través del acuerdo 002 del 25 de febrero de 2014.

Esto nos indica que ya existe un precedente en catalogar la preparación del *Indio* como un elemento a patrimonializar, donde los saberes y las prácticas construyen parte de la identidad de los habitantes de los municipios de Tuta y Sotaquirá, a través de la alimentación.

En consecuencia, es importante resaltar que el municipio de Tuta también considera al *Indio* como eje de su patrimonio cultural. Al ser vecindarios cercanos lo natural fue que el plato típico también se convirtiera en un alimento habitual de esta parte de la región, claro está, que con una connotación de tipo ceremonial, ya que siempre se ha preparado en ocasiones especiales. Esto se afirma porque la comercialización del plato es cuestión de dos o tres restaurantes en el municipio y con elaboración exclusiva para el día de mercado (domingo). No obstante, lo anterior es un hecho reciente, pues el *Indio* es un plato de tradición familiar. A diferencia del municipio de Sotaquirá el cual, desde hace un tiempo, lo ha incluido como factor de turismo a la hora de promocionar el municipio.

2.2 Narrando Recetas y Vivencias. El Plato Fuerte

Dice una de mis primas que hay que tener presente la diferencia correcta entre hacer y preparar *Indios*, pues no es lo mismo hacer y preparar, según Camila: “La diferencia de hacer es que solo se empaca en la hojita la masa pre-cocida, en cambio preparar ya es desde comenzar a hacer el guiso, la harina, la mantequilla, esas cosas” (Comunicación personal, diciembre de 2020).

Es importante tener clara esta diferenciación porque hay momentos de la narración que precisa mostrar estos dos pasos de forma separada.

En ese sentido a continuación describiré cómo se hacen y preparan los *Indios* en el seno familiar de la familia Palacios Casallas en la vereda Centro, del municipio de Tuta en Boyacá.

2.2.1 Mundo Rural Y Paisaje Agroalimentario – Una Pausa Para Hacer Visita A La Huerta Tutense

Toda receta merece la mención de sus ingredientes respectivos, algunas recetas señalan cantidades y variaciones de los productos a emplear en caso de que no se llegue a conseguir alguno, entonces explican cómo reemplazarlo. A continuación, presento los ingredientes tradicionales que se emplean en particular en la cocina de mi familia para preparar *Indios*, estos también dependiendo del hogar en que se preparen pueden emplearse en su totalidad, o por el contrario reemplazando algunos ingredientes como por ejemplo los tallos por hojas de repollo, que para algunos es usual debido a la escasez de la hoja de tallo. De igual forma en algunos casos hay ingredientes que muchas familias no usan, pero con relación a gustos particulares como por ejemplo no emplear el uso de habas o rubas.

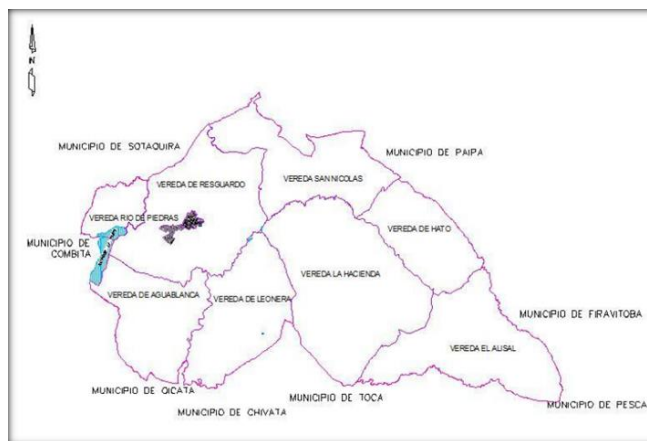


Gráfico 1: Ingredientes para preparar Indios. Elaboración propia. 2022

Pensar en cada uno de estos ingredientes es pensar de nuevo en cómo nos movilizamos por el paisaje agroalimentario del municipio de Tuta, por ello nos hemos levantado del fogón y alejado de la cocina al tener claros los alimentos que requerimos y que planeamos preparar, y ahora es momento de caminar hacia la huerta, recordando que, alimentarse es un acto social que realizamos en unidad familiar y por ello es que recurrimos a buscar los elementos para nuestras preparaciones desde los espacios que habitamos. Los hogares en el municipio de Tuta no son la excepción a esta regla, la mayoría de ellos no solo en las veredas, cuentan con su parcela o huerta tras la casa habitable. En el caso de mi familia la huerta es un espacio de florecimiento para la producción de la hoja de tallo, insumo esencial en la preparación de los *Indios*, pero también es el espacio de esparcimiento para las gallinas y pollos que serán parte de las futuras proteínas a consumirse en el plato tradicional.

Aproximación Geográfica al Municipio de Tuta.

Ahora bien, es pertinente comenzar realizando este paisaje agroalimentario desde lo geográfico ya que al hablar de territorio es necesario delimitar los espacios en que se desarrolla la creación alimentaria.



Mapa 1. División política municipio de Tuta, Boyacá. Fuente: Gestión del riesgo – Corpoboyacá (2016)

A nivel geográfico el municipio de Tuta, limita al Norte con Sotaquirá y Paipa; al Oriente con Paipa, Pesca y Firavitoba; al Sur con Chivatá, Toca y Oicatá y al Occidente con Combita; presentando una extensión de 165km cuadrados según datos del DNP – 164 km² según datos de planeación del municipio; de igual forma se encuentra a 2600 msnm y su temperatura promedio es de 14°C. (Alcaldía Municipal de Tuta, 2018, p.8)

Además, por sus apreciables características climáticas, topográficas y de suelo, tiene un amplio potencial en la producción de frutales con 2.165 hectáreas de superficie sembradas según el censo nacional agropecuario del 2014. En lo relativo a la producción agrícola de Tuta para el año 2014, se tiene una mayor participación de producción de papa seguido de productores de mora, arveja y tomate. (Alcaldía Municipal de Tuta Y. S., 2020, p.77), sin embargo, a nivel municipal de acuerdo con el IGAC (2008),

Tuta, es un municipio con una vocación de uso forestal (42%) y agrícola (32%), seguida de áreas que deberían ser dedicadas a la conservación de recursos hídricos e hidrobiológicos (4%) y áreas con vocación para la conservación y recuperación, localizadas al sur oriente del municipio (Ilustración 5 e Ilustración 4). Las veredas con una vocación agrícola (...) gran parte de su área debería estar destinada a procesos de restauración y/o recuperación de su vocación forestal o de conservación. (MADR, 2013, p.11)

En contraposición a esta vocación del suelo, el IGAC (2012) también concluye un conflicto de uso descrito de la siguiente manera:

El municipio de Tuta, presenta el 82,4% de su área en conflicto de uso por sobreutilización, donde el 63% (10.380 ha) corresponden a las categorías de severa a moderada. Estas zonas actualmente están dedicadas a mosaicos de pastos y cultivos donde los espacios naturales para la conservación de los recursos hídricos y biológicos son escasos. Solamente un 11,8% de la superficie del municipio se encuentra con un uso adecuado. (MADR, 2013, p.13)

Por lo anterior podemos inferir que aunque el municipio tiene su base económica en la producción agropecuaria y se destaca por ello a nivel regional, debido a “su gran potencial agrícola por su topografía, clima y localización de cultivos de clima frío como frutales caducifolios (durazno, ciruela, manzano, pera) y otros frutales (fresa, mora, uchuva, vid)” (SIG. Municipal Tuta, 2014, p.6), el uso del suelo presenta un gran conflicto en relación a su vocación, puesto que gran parte del territorio se está orientando a una creciente participación productiva del sector ganadero, que requiere para su actividades zonas de protección y conservación.

En la producción pecuaria existen 138 pequeños y medianos productores, es predominante el ganado bovino con 13.193 cabezas seguido del ganado porcino con 638 cabezas y por último el ganado equino, asnal y mular con 478 cabezas, sin embargo otros productos que se destacan por participación de un gran número de productores son la producción avícola y de ovinos. (Alcaldía Municipal de Tuta. Y.S., 2020, p.81)

No obstante, al tener esta mirada desde un punto de vista estadístico y económico, también es necesario observar y dibujar el territorio desde las experiencias y observaciones de sus habitantes y ahondar en sus experiencias de vida desde la comida y el sentido económico del lugar que habitan.

Evocando la memoria para construir el paisaje agroalimentario

Si bien tenemos claro que el municipio actualmente se destaca por su gran producción frutícola, es importante resaltar que no siempre fue así, en conversaciones dentro de la cocina junto con mis primas, tías y madre (2021) encontramos que en algún momento de sus vidas el territorio se percibía de otra forma Yeni señala: “antes si se veían cultivos” (Comunicación personal, mayo de 2021) “por ejemplo en la finca de ustedes, donde mi abuelito, habían hartísimas cosas sembradas, nosotras acompañábamos a mi abuelito a

recoger papa, mazorca, allá abajo, a ‘puente micos’ complementa Julieth (Comunicación personal, mayo 2021) “Él (en referencia a mi abuelo Marco Emilio) sembraba la parte de arriba y tenía unas matas de durazno, mazorca, frijoles, peras, ahuyama.” (Comunicación personal, mayo de 2021)

A la pregunta de si mi abuelo tenía un cultivo extenso Julieth responde: “él tenía de a poquito, tenía unos surcos de mazorca, otros de papa, entre esos surcos había unas tres o cuatro matas de durazno, una de pera, así de a poquito, como donde Camila. Yo lo acompañaba porque yo no recogía, nosotras íbamos a coger peras y él recogía la papa o la mazorca y la traía, y de para acá se tomaba un guarapito o los vecinos le brindaban guarapo, en la curva siguiente a la de don Jacinto, ahí había una tienda que era doña Eva, y ahí paraba a tomarse una pola mi abuelito” (Comunicación personal, mayo de 2021).

Tal cual viví el territorio familiar en Tuta, durante mis esporádicos viajes de la infancia, los productos que se consumían en casa eran sacados de los espacios familiares cultivables que tenían mi abuelo, en la finca de la vereda vecina (Vereda Resguardo) al centro del pueblo y también de los productos que tenía mi abuela tras el patio de la casa. Los niños no trabajamos de manera formal, solo recogíamos la leña o las frutas que estuvieran a nuestro alcance.

Julieth aclara: “En todo caso para nosotros la huerta familiar era esta (refiriéndose a la casa del centro del pueblo), aquí habían sembradas más cosas, había más matas de mora, duraznos había más, pepinos de guiso también había, había brevas, hojas de ría, y hartas hierbas aromáticas, toda la huerta estaba llena, había muchas hierbas aromáticas, eso era lo que más había.” (Comunicación personal, mayo de 2021)

Siempre recordé el jardín de mi abuelita más como un jardín que como una huerta familiar debido a su gusto por las plantas ornamentales y también supongo, debido a que sus sembrados de aromáticas para mí no tenían formas definidas en el espacio, sino que se hallaban sembrados en desorden por todo el lugar. A través de los recuerdos de mis primas me era obligatorio preguntarme y preguntarles, si en ese caso era necesario recurrir de forma frecuente a la plaza de mercado en búsqueda de otros productos, a lo que ellas respondieron que:

“De hecho antes se vendía en la plaza” recuerda Yeni, (Comunicación personal, mayo de 2021) “Si, mi abuelita vendía en la plaza. Los domingos vendía en la plaza, mi abuelita llevaba calabazas para vender en la plaza, papayuelas también para vender en la plaza, feijoas, duraznos, brevas, también llevaba para vender; de pronto que yo recuerde condimentos y eso no, cebolla nunca recuerdo que haya habido, mi papá creo que sembró hace poquito y ya, pero por lo menos, perejil, toronjil eso sí, y la gente venía, a comprar más cosas acá, compraban perejil, toronjil, hierbas aromáticas, venían acá, y mi abuelita mandaba también a las tiendas del pueblo, a las cafeterías que vendían aromáticas, a ellas les mandaba hierbas, las moras para las agüitas, papayuelas les llevaba para algo, y los domingos si llevaba pues las maticas, y calabazas más que todo, porque ella ya tenía sus contratas para las aromáticas.” Afirma Julieth (Comunicación personal, mayo de 2021).

De las visitas a la plaza recuerdo a mi abuela sentada en una esquina del lugar, con una carretilla y muchas matas alrededor, poco recordaba sobre las hierbas o calabazas, siempre me quedaba viendo las flores que llevaba. Julieth me pregunta si soy capaz de recordar lo mismo que ellas, o si no lo hago por no haber vivido allá, también teniendo en cuenta que todas las primas rondamos desde los 25 a los 30 años de edad, aproximadamente y por lo

cual el ser contemporáneas en lo etario no debería diferir demasiado en la memoria que cada una tuviéramos; pero claramente mi memoria sobre el espacio es muy diferente, mis intereses en la infancia y adolescencia también pudieron haber inferido en la capacidad de recordar. En mi memoria creía que mi abuela tenía hortalizas en la huerta de la casa del pueblo y mi tía Cilia asombrada me corrigió recordándome que eran aromáticas en lugar de hortalizas. En ese punto de la conversación y con ayuda tecnológica descubrimos que la calabaza era una hortaliza. Por tanto, hortalizas si había en la huerta, pero no las que yo había creado en mi memoria.

Entender que en la huerta de mis abuelos no existían todos los productos que yo creía que existían, me condujo a la pregunta de ¿en dónde entonces, compraban los productos que no tenían en el lugar?

Mi tía Cilia me responde diciendo que: “íbamos a la plaza, que solo funcionaba los domingos, ese día comprábamos todo para toda la semana, porque no había ni autoservicios, ni supermercados, nada. Ahorita ya hay, pero en esos tiempos no había” (Comunicación personal, mayo de 2021).

Lo anterior coincide con lo planteado en el Plan de seguridad alimentaria del municipio (2018-2023) donde recalcan que actualmente:

Aquellos alimentos que no se producen en el municipio son adquiridos fácilmente por la comunidad, gracias a la cercanía con la capital del departamento ya que solo nos encontramos a 25 minutos de Tunja, y desde allí comerciantes traen sus productos el día domingo para su comercialización, este día corresponde al día de mercado; entre semana hay establecimientos que venden de manera continua frutas, verduras y demás víveres y enceres necesarios para la alimentación de la comunidad. (Alcaldía Municipal de Tuta E. A., 2018, pág. 42)

Considero que todo esto también influye en el hecho de que la huerta casera en la zona urbana del municipio ahora sea de las cosas menos comunes de encontrar, puede ser causa y consecuencia y es un punto de vista en el que coincidimos todas al hablar, porque incluso la propia huerta familiar desapareció, debido a que mi abuela falleció y mi abuelo ya no tenía salud para sostener la huerta de abajo.

Por otro lado, la alcaldía municipal (2018) presenta la siguiente información más detallada, respecto al sector agrícola que dan luces de cómo se compone actualmente el municipio en la distribución de sus diversos cultivos:

En el sector agrícola, se destacan tres sub sectores los cuales son, agricultura tradicional (papa, alverja, cebolla, verduras, y otros), cereales (avena, maíz, cebada y trigo), y frutales (durazno, ciruela, fresa, mora y otros) con una participación de 15%, 9% y 6% respectivamente, que gracias a las condiciones climáticas, han generado los ambientes propicios para lograr estos tipos de producción que son comercializados de forma constantes los días domingos donde se dispuso como día de mercado para que la comunidad tuviera acceso a estos alimentos. (Alcaldía Municipal de Tuta E. A., 2018, p.41)

Ahora bien, desde la perspectiva familiar llegamos a la conclusión de que en el municipio no es que ya no se vean cultivos, como afirmó mi prima Yenifer en un comienzo, en contraposición afirman mi mamá y mi tía Cilia que “ahorita hay más cultivos, pero más variados, antes no había fresa, no había uchuva, quinua, arándanos, como ahora que se siembra mucho. Cuando nosotras éramos pequeñas lo que había era papa, maíz, cebada, trigo, habas, alverja, frijol y rubas. Hoy en día hay más, hartito frutal, también más harta verdura, porque ahora hay espinaca, repollo, lechuga, cilantro, todo eso” (Comunicación personal, mayo de 2021).

Julieth afirma que: “usted antes veía un cultivo de mazorca y era gigante, grandotes, avena también sembraban, trigo, pero así gigantes, y era muchísimo, de pronto ahora, pues yo no sé, hace mucho no voy por el lado de don Felipe (Vereda Hacienda), allá había así cultivos grandes, ahora yo creo que de pronto si hay más variado, pero no tan extensos los cultivos, son más pequeños, creo yo” (Comunicación personal, mayo de 2021). Mi mamá asevera que, “Ahorita hay más sembrado de ajo, cebolla cabezona, hasta flores” (Comunicación personal, mayo de 2021).

Yenifer opina que desde ese punto de vista es cierto porque antes uno veía las extensiones de tierra de un solo siembro” (Comunicación personal, mayo de 2021).

De vuelta al tema de la huerta familiar afirman que ahora son muy pocas las casas que tienen huertas, Julieth dice que esto es verídico: “por ejemplo con los tallos, yo siento que ahora viene más gente a preguntar, antes digamos, había la opción de que venían acá y mi abuelita les decía, no, no hay, pero vaya a donde doña Gilma, vaya a donde doña Susana, vaya donde no se quien, ¿sí? O sea, había varias opciones para encontrar, ahorita yo siento que pues no sé, que acá y no sé dónde más, en Rio de Piedras (otra vereda), pero aquí en el centro no hay hojas, en el centro casi no, en las veredas” (Comunicación personal, mayo de 2021). “Aquí muy pocas casas tendrán huertas, ahora todas son construcciones de casas grandes, ahora hay mucha construcción de casas grandes y bonitas en las veredas, hay casas que tienen hasta cancha de básquet, que tejo, que tienen pa’ patinar los niños, que tienen parquecito para los niños, ahora se ve eso, anteriormente no se veía eso”, asegura mi mamá. (Comunicación personal, mayo de 2021)

Ahora bien, en conversación con otra de mis primas habitante también de la vereda Centro del municipio y quien se llama Camila, la concepción general de los cultivos en el municipio está centrada en tres productos, papa, fresa o durazno porque son los productos que ha visto en las fincas de sus familiares, y también es en ese tipo de cultivos donde trabaja actualmente cosechando. Respecto y en específico a la huerta de mi abuelita recuerda que “era muy bonita porque tenía matas por todo su alrededor las cuales, conservaba y cultivaba y no dejaba secar, ella sembraba, perejil, poleo, hojas de tallo, no solo jardinería, también verduras. Cosas que eran necesarias para la canasta familiar.” (...) “la huerta de abajo, la de mi abuelito ahí el cultivaba duraznos y limones, limonaria mandarina chiquita, tenía una mata de esas, también a esa finca íbamos por leña, cañas bravas.” En este punto me pareció interesante preguntarle a Camila cómo era la huerta en casa de su familia paterna (vereda Resguardo) “allá también hay una parte de huerta, pero es delante de la casa, allá cultivan también hojas de tallo, cilantro, perejil, maíz, papa, habas. Allá es urbano pero la finca es grande, entonces mis dos abuelos podían cuidarla con ayuda de un señor, todo lo que había ahí era para consumo nuestro” (Comunicación personal, diciembre 2020)

Para Camila la costumbre de ir a sacar los productos de la huerta aún prevalece, aún se conserva esa costumbre, porque ella misma en su casa del centro del pueblo, junto a su esposo tienen una pequeña huerta donde siembran papa criolla, papa pastusa, espinaca, lechuga, brócoli, cilantro, incluso tienen una vaca llamada Juanita: “decidimos sembrar en la casa porque debido a la pandemia también tuve más tiempo para estar pendiente y porque es importante esos productos para la canasta familiar, en algo le ahorra a uno, al ir

al merchar en un supermercado que es doblemente más caro” (Comunicación personal, diciembre 2020)



Imagen 1. Huerta familiar de Camila Acosta. 2021.

Adentrándonos un poco a los productos principales para la elaboración del *Indio* le pregunté a Camila en qué parte del centro aún se consiguen hojas de tallo a lo cual responde: “donde la tía Mercedes, donde la abuelita Resura, donde la tía Cilia, la madrina Cleo, doña Marina y doña Rosa y no conozco más, sé que debe haber más gente, (...) por dos mil le dan hartas hojas” (Comunicación personal, diciembre 2020)

Las personas mencionadas por mi prima Camila también son familiares nuestros por lo cual para mi es preciso concluir que las huertas que conocemos y que aún prevalecen son las huertas a las que aún tenemos acceso de primera mano y que aunque en estos lugares consigamos adquirir las hojas de tallo en específico, hay otros productos que en definitiva no se volvieron a obtener de estos lugares y que están plasmados durante las conversaciones que ya hice explícitas.

Consultando también con mi papá, quien fue habitante de la vereda San Nicolás en el municipio, coincide con las opiniones de mis primas y tías, afirmando que “la gente sembraba, colóquele por ahí 10 o 20 matas de durazno, ahora la gente siembra cien, doscientas, quinientas, hasta mil, eso fue lo que se tiró el mercado, porque al haber tanto ahora es barato, mi papá (en referencia a mi abuelo Antonio) hizo plata con eso, lo poco que hizo fue gracias a los frutales, pero lo que fue cultivo de papa, corte, no, por ahí alguna vez cosecho una de frijol del rojo. (...) si hay algo que ya no se cultive allá es la cebada y el trigo, primero eran unos cebadales grandes como el trigo ahora esos cultivos fueron remplazados, quedaron pa’ pasto, pa’ ganado, la gente se ha vuelto más perezosa” (Comunicación personal, febrero de 2021)

En mi asombro por esa afirmación le pregunto por qué dice eso, el de inmediato me respondió: “no hay gente casi, usted se ha dado cuenta que en las parcelas las dejan llenar de monte, anteriormente la gente era como más camelladora, o ahora ya no hay gente, o sea las generaciones nuevas no se quedaban ya en el pueblo ni en las fincas comenzaron a salir a las ciudades” (Comunicación personal, febrero de 2021) mi mamá interviene agregando “Les gustan trabajar es en empresas, no por días, así, ya es muy raro el que jornalea el día y no más, por ahí los viejitos, la gente mayor pero un jovencito no le jornalea a usted, muy raro” (Comunicación personal, febrero de 2021) “ya se trabaja al contrato no más, por ejemplo hay que ir a sacar papa, entonces ellos van y dicen, les pagan por bulto de papa tanto, entonces ellos van y sacan tanto y ellos mismos se ponen el sueldo, hay sacanza de papa o de cebolla en tal parte y ellos van” complementa mi padre. (Comunicación personal, febrero de 2021)

Al escuchar a mi papá encuentro que hay dos puntos de análisis que anteriormente no han sido mencionados de forma relevante, el primero es el uso del suelo destinado para ganado y el segundo respecto a qué está sucediendo generacionalmente con los trabajadores y trabajadoras del campo o campesinos y campesinas y su inminente migración a las ciudades.

Al pensar en la ganadería del municipio se tiene presente que:

Como se evidencio en la etapa de diagnóstico municipal, el municipio de Tuta, dispone de un aparato productivo encaminado a la ganadería de leche, doble propósito y de carne principalmente, en donde cerca del 67% de la comunidad se dedica a estas actividades, que son generadoras de ingresos constantes debido a la estabilidad en los precios que estos renglones productivos han registrado. (Alcaldía Municipal de Tuta E. A., 2018, págs. 40-41)

Mi mamá desde su perspectiva sostiene qué: “ahorita hay menos ganado, pero hay más haciendas, la gente anteriormente tenía una, dos, hasta cinco vaquitas y ahora hay más poquita gente que tiene vacas, pero tienen grandes extensiones de tierra, me parece”.

(Comunicación personal, febrero de 2021)

“Ahorita la gente se ha dedicado no tanto a la agricultura allá en Tuta, sino a cuidar sus animales, o sea han dejado de sembrar porque las siembra no les dan entonces cuidan más bien animales, novillitas, terneros, pero vacas de leche como tal poco, anteriormente casi todo el mundo tenía una dos o tres, ahorita son los grandes los que tienen vacas, las lecheras, no crían terneros ni nada solo vacas lecheras”. Menciona mi papá.

(Comunicación personal, febrero de 2021)

Y agrega: “O sea la economía en los últimos años ha cambiado un poco, ya la gente ha dejado de sembrar un poco y se han dedicado al cuidado de animales, porque las cosechas, los cultivos, los insumos son muy caros, entonces la venta de las cosechas no les da, en cambio con los animales ganan más poco, pero van siempre a la fija.”

Lo anterior puede confirmar por qué en el municipio se ha presentado un auge en la tenencia de animales de ganadería y en el sembrado de pastos, y en cambio se ha visto la reducción de cultivos tradicionales que han cambiado por la entrada de industrias del cultivo de frutas exóticas para exportación como la uchuva o los arándanos y que actualmente representan la mayor relevancia en cuanto a cultivos de tierra se refiere y que en complementariedad como también lo concluye el Plan de Seguridad Alimentaria (2018-2023) del municipio encontramos que:

En cuanto a la disponibilidad y acceso a alimentos, el municipio de Tuta, tiene fuertes potencialidades debido a su vocación territorial en la cual predomina la explotación ganadera y la producción de algunos productos agrícolas tradicionales y frutales propios de la región, sin embargo, se observa un abandono del campo por parte de los jóvenes y quienes hoy labran la tierra debido a que no tienen rendimientos económicos suficientes, lo que traerá consigo dificultades en mantener estas actividades a largo plazo, lo que se traducirá con una baja oferta de alimentos, poniendo en riesgo la seguridad alimentaria de nuestro municipio. (Alcaldía Municipal de Tuta E. A., 2018, pág. 61)

En este punto encontramos que existe por lo tanto una preocupación latente respecto a una problemática a nivel de seguridad y soberanía alimentaria, puesto que se hace necesario recurrir a poblaciones vecinas para la adquisición de bienes y alimentos que el municipio no logra producir; teniendo presente además, que en los informes y planes de desarrollo y gestión del municipio no hay lugar para hablar de la UAF (unidad agrícola familiar) lo que

deja en entre dicho la idea de que existan espacios para el desarrollo del concepto de seguridad y soberanía alimentaria en el lugar.

Sin embargo, es necesario resaltar qué el municipio de Tuta durante la alcaldía que tuvo presencia durante los años 2017-2020, logró generar una política pública enfocada en la seguridad alimentaria del municipio, donde precisaron el concepto de seguridad alimentaria y nutricional teniendo en cuenta el documento Conpes Social 113 de 2008, que la define como:

“La disponibilidad suficiente y estable de alimentos, el acceso y el consumo oportuno y permanente de los mismos en cantidad, calidad e inocuidad por parte de todas las personas, bajo condiciones que permitan su adecuada utilización biológica, para llevar una vida saludable y activa”. [Conpes social citado en (Alcaldía Municipal de Tuta E. A., 2018, p. 32)]

Dicho plan establece estrategias a nivel económico y sanitario para el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Por ejemplo, el acceso a créditos para jóvenes productores, planes de salud enfocados al seguimiento de enfermedades, mejoramiento de la calidad del agua, infraestructura de los servicios médicos y el fortalecimiento de la creación de huertas caseras desde planes educacionales en las escuelas del municipio, entre otros.

Aun así, todas estas tácticas y políticas no logran enfocarse en pensar al municipio como un lugar que pueda desarrollar estrategias para la implementación de una soberanía alimentaria, entendiéndola desde lo que expresa Juana Camacho (2006) como:

“la capacidad de decidir y de controlar la cadena productiva entera, desde la producción al consumo para volverse auto-suficiente, dando prioridad a las necesidades locales, regionales y nacionales” (p.22)

Esto podría hacerse efectivo desde políticas públicas que empoderen al campesinado como un eje no solo identitario sino económico que permita a los campesinos y campesinas tener espacios productivos propios, eficientes y que económicamente les permita mantener cultivos para el consumo propio y regional; por ejemplo, y como lo mencionaba Jorge (mi papá) reduciendo costos de producción, en insumos y semilla certificada, además de realizar un control a las importaciones de productos que podrían producirse en los campos colombianos y que permitirían expandir la economía campesina, sin embargo todas estas políticas públicas, no pueden ser sostenidas solamente por las alcaldías municipales sino que deben ser un trabajo y un acuerdo del Gobierno Nacional, por lo cual por ahora y para el caso del municipio de Tuta, un plan de seguridad alimentaria, se considera un gran avance en términos administrativos y productivos para la región.

Este recorrido descriptivo por el territorio nos ha permitido dibujar parte de ese paisaje agroalimentario que anunciábamos párrafos atrás, lo que nos permite ahondar en el concepto de patrimonio (en este caso PCI), ya que solemos pensar en el patrimonio como la suma de un compendio de objetos y cosas que están en los lugares y que se perciben en algún punto como inertes, sin embargo, el geógrafo Joan Nogué propone lo siguiente:

Creo llegada la hora de cambiar de perspectiva, de superar esta mirada desfasada del territorio y del patrimonio en forma de manchas de aceite: en un lado, ámbitos geográficos y bienes culturales bien delimitados que serán objeto de medidas de protección y, en el otro, el resto, los territorios de la vida cotidiana y los miles y miles de objetos y de elementos patrimoniales no inventariados ni catalogados que permanecen a la intemperie. (Nogué, 2016)

Reflexiono que lo plasmado a través de las conversaciones personales sostenidas con parte de mi familia, muestra la conjunción de los conceptos de paisaje y territorio a través de las

narraciones de las vivencias cotidianas, de personas que han habitado el territorio, por más de 30 años, por lo cual:

Debemos insistir en que la idea de una dinámica del paisaje es clave, pues éste es un escenario que transcurre, es un asunto. Es activo como conjunto en el tiempo y en el espacio y está compuesto por constituyentes no inertes, sino también activos. Muda afectado por dinámicas: el paisaje es constitutivamente dinámico. Su misma forma, que puede a veces parecer fijada, es efecto de una estructura geográfica en evolución. (Pisón, 2007, p.333)

Y todo esto es posible de evidenciar en los cambios que a nivel territorial y económico destacamos en las conversaciones y memorias familiares. De igual forma sobresale en los momentos en que nos ubicamos dentro de la cocina y decidimos preparar *Indios*; de todos los ingredientes que alguna vez sacábamos de las huertas familiares para preparar el plato, ahora algunos junto con las proteínas deben ser adquiridos en transacciones económicas en la plaza o supermercados del pueblo. Tal como es referenciado a continuación:

La evolución e incluso la historia del paisaje son las vías fundamentales para su entendimiento, como resultado de un proceso y como valor documental de tal transcurso. Los paisajes son acumuladores de herencias que fijan el proceso que los forma: son productos y muestras de su historia (...) Es evidente la necesidad del conocimiento del significado histórico de los paisajes para el entendimiento de sus valores. Es en la perspectiva histórica en la que adquiere sentido el proceso de cambio del paisaje. El tiempo sobrevive en el paisaje. (Pisón, 2007, pp.334-335)

Este punto es demasiado importante porque durante este apartado sobre el paisaje agroalimentario, se ha confrontado el tiempo, con relación a lo que había y ya no, o lo que había y se transformó, resumiendo que el territorio junto con su paisaje no puede ser para nada estáticos y por el contrario se modifican de acuerdo a sus variables: culturales, sociales e históricas. “el tiempo sobrevive en el paisaje” (Pisón, 2007). Y como lo amplia

Martínez de Pisón el paisaje y el territorio, son constituyentes de la memoria y la memoria es posible de patrimonializar:

Los paisajes rurales totalizan, según Jesús García Fernández, un potencial ecológico, la plasmación de una economía rural y un legado del pasado. Este legado es un constituyente de valor cultural que integra formas de la organización tradicional del espacio —pasajera o vigente— en la figura actual del territorio. Corresponden, pues, a una civilización acumulativa, al espacio-memoria. Ciertamente, su consideración pragmática como arcaísmo o como estorbo funcional produce su extensa transformación, pese al alto papel significativo de los paisajes agrarios y ganaderos; y su falta de monumentalidad, añadida a su claro sentido productivo, no facilitan su conservación. No obstante, pese a ello, los paisajes rurales poseen contenidos culturales con significado en la misma identidad regional, como referencias de sus sentidos geográficos e históricos de las que surgió la comercialización tradicional, que definió las unidades básicas del territorio y constituyó las señas de identidad del país. (Pisón, 2007, p.336)

La percepción del paisaje y del territorio que tengo no es igual a la que tienen mis primas, por ejemplo, cuando Julieth (mi prima) me preguntaba si recordaba lo mismo que ella, sentí una cierta confusión en lo que me obligaba a recordar y lo que sucedía en realidad y esa memoria y esa realidad era sostenida por la memoria de otros y otras que también sintieron el espacio tangible habitable. Martínez de Pisón nuevamente reafirma este hecho que yo consideraba confuso en mi memoria de la siguiente forma: “Y aún más allá del conocimiento formal está la vivencia del paisaje en un nivel personal, al que sólo se llega por la experiencia directa, ya que el paisaje es una realidad sensible, no sólo materia” (2007, p.337)

La vida cotidiana está llena de rituales para “hacer memoria” y recordar el pasado. La memoria desprende autenticidad, tradición e, incluso, nos hace pensar en alguna cosa “sagrada”. Para mucha gente la memoria es, de alguna manera, una forma de inmortalidad. (...) La memoria social es una entidad inmanente, una cosa dada que no sufre cambios, como “una fotografía que reproduce una imagen quieta de una situación desaparecida”. En

este sentido, muy frecuentemente se descuida el detalle que, hecha de recuerdo y también de olvido, la memoria es una “supervivencia constante” que construyen cada día hombres de carne y hueso. La memoria no está en los archivos y documentos sino en la gente. A través de ella, “la historia sigue viviendo y reelaborando las esperanzas, proyectos o desánimo de hombres y mujeres que buscan dar un sentido a la vida, conocer, entender, para poner orden en el caos. Y de la misma manera que el agua de los ríos se encuentra en movimiento constante, la memoria no es nunca una fotografía fija. Es una construcción histórica que se transforma de acuerdo al contexto en que se crea. (Castell y Falcó, 2004)

Aquí la memoria coincide con el paisaje al ser dinámica, la memoria es el agente que decide qué patrimonializar a partir de lo que ha demarcado el paisaje; las recetas de lo que consumimos se constituye con lo que el paisaje ha demostrado que ha dado la tierra a lo largo de los años, los ingredientes de nuestro plato típico han tenido sus propias transformaciones, no sobre sus componentes biológicos o químicos, sino sobre su movilidad sobre el territorio, de esto también depende que la preparación del *Indio* varíe conforme a las cocinas familiares y de igual forma depende considerarlo como un producto del patrimonio inmaterial cultural gastronómico de Tuta.

2.2.2 Mundo Femenino Rural: Cocinando rituales y cotidianidades

Durante el primer capítulo de este trabajo de grado, he abordado cómo histórica y socialmente el rol de las mujeres dentro de la cultura alimentaria y la cocina se considera como una responsabilidad nata desde lo biológico, por el hecho de maternar, por una especie de resolución histórica, por una construcción social que refugia a las mujeres en la cocina, etc. Presentando variaciones de acuerdo con las transformaciones históricas que ha presenciado el mundo.

Además de esto es importante reconocer a la cocina no solo como el lugar de preparación de los alimentos, sino como el eje central de la construcción de relaciones sociales y

familiares. “Se cocina para alimentar la familia, para cumplir con los trabajadores y para auspiciar festejos. Encienden el fuego, transportan leña, acarrear agua, pelan, pican, cortan, muelen, hierven, sirven. Desde niñas deben aprender a hacerse cargo de estas tareas. Aunque luego deban transformarse en asalariadas, nunca dejan de cocinar para sus familias.” (Pazarelli, 2010, p.3) Esta afirmación, es una clara muestra de que, sin importar las condiciones materiales, biológicas y de conflicto a nivel social, la alimentación es y será siempre un rasgo importante en la configuración de la cultura y además, en este caso integra el elemento femenino bordeado por rituales y prácticas específicas. Por lo anterior, cobran importancia las relaciones en torno a la preparación de un plato típico de origen indígena que configura una práctica campesina y que perdura en la actualidad.

Ahora bien, es momento de entrar nuevamente a la cocina y sentarnos en las butacas para hablar desde lo que concebimos las mujeres de mi casa como espacios femeninos, comprender la cocina como un espacio de poder, por qué ‘cerramos’ los espacios de la cocina a los hombres y cómo es la división del trabajo que se desenvuelve al momento de cocinar *Indios*, pero sobre todo porque la práctica material de la elaboración del *Indio* por parte de mujeres, también se une a conceptualizarlo como un elemento patrimonializable desde la memoria.

Además de sentarnos en las butacas llega la hora de desgranar la mazorca, armar el molino y comenzar a moler, teniendo cuidado de recoger la leche que brota de los granos de mazorca en esta acción. Mientras nos turnamos la molida, las mujeres conversamos de temas cotidianos respecto a las familias y en esta ocasión, ellas responderán a mis preguntas permitiéndome pensar la cocina como un espacio de poder y del desenvolvimiento de lo femenino desde la concepción familiar de los Palacios Casallas. En

este sentido me pregunto si lo que plasmo aquí es otra reafirmación de lo patriarcal que define a los roles de género, me juzgo por seguir un patrón ‘machista’ o ‘misógino’ en donde se hace hincapié en que a la mujer le corresponde estar en la cocina, aunque no lo haya expresado de tal forma ni en el presente documento, ni en el instante compartido con mi familia.

Abro un gran paréntesis para mencionar que las mujeres de mi casa son: mi abuela (María, q.e.p.d), mis tías (Aura, Cilia, Carmenza), mi mamá (Rubiela), mis primas (Camila, Nathaly, Yenifer, Julieth y Luciana quien es hija de Nathaly) y yo. Nos mencionó como las mujeres que solemos participar del acto de cocinar *Indios*, porque aunque tengo más primas y más tías (esposas de los hijos varones) usualmente estas mujeres visitan el lugar pocas veces durante el año y si están, comparten el espacio desde lo conversacional y el consumo, mas no desde lo práctico de la preparación.

Moler tiene su ciencia propia, hay que alistar una taza bajo el molino para recoger el jugo de la mazorca, mi tía Carmenza que es la menor de las hijas es la primera en coger turno para la molienda, moler el maíz junto con la matada de gallinas o pollos es de las primeras actividades a realizar antes de cocinar *Indios*, también normalmente se realizan el día anterior a la preparación. Mi tía resalta: “Cuando estaba mi mamá (mi abuela María) era cuando mejor se preparaban los *Indios*, yo no sé si la mano de ella era como más mágica para hacer la preparación de la masa, pero pues o es que uno de todas maneras de solo pensar que es la mamá de uno que ella fue la que lo alimento a uno desde pequeño es la mano mágica que todo le sabia delicioso, mientras que ahora uno los prepara y piensa que cualquier cosita les pudo faltar un poquito de sal, o le quedaron mal de pronto en la preparación, quedaron muy delgaditos, muy gruesos, entonces cualquier cosa ya no le

parece a uno igual, pero uno trata de prepararlos lo mejor posible” (Comunicación personal, agosto de 2020)

Es decir que mi tía se acuerda más de los momentos que de un hecho en específico porque esos momentos están enlazados a una persona que fue mi abuela. “La mano que pone en la comida que se va a preparar es importante, porque le pone el sabor a la comida (...) desde que falleció mi madre y desde antes la preparación siempre la he hecho junto a mis hermanas” dice mi tía. (Comunicación personal, agosto de 2020)

Molemos turnándonos cuando sentimos los brazos cansados, no siempre se muele maíz para la preparación de los *Indios*, muchas veces simplemente se compra la harina en el supermercado, esta vez ha habido cosecha y alcanza el maíz para hacer envueltos y hacer *Indios*.

Mi tía sigue hablando de las cosas en que mi abuela les pedía ayuda, generalmente mi abuela siempre era la única persona que batía la masa, no permitía más manos en la preparación “mi mamá siempre nos explicaba, y más que todo fueron mis hermanas mayores las que captaron el mensaje y son ellas las que baten la masa siempre que hacemos los *Indios*, mi hermana la que es antes de mí, no mete la mano ni yo tampoco, nosotras ayudamos a poner la masa en la hoja, ya la masa esta batida, pero no, nunca nos metemos a batir la masa, porque igual tenemos esa conciencia que nos dejó mi madre que solamente una persona es quien debía estar metiendo la mano donde se estaba preparando la masa” (...) “en realidad eso no tiene tanta complicación, no me parece. Nosotras más mirábamos, que nos estuviera diciendo todo el tiempo que cómo se preparaban. Decía, bueno le eché tal cosa, le eché tal otra, y ahí uno veía que era lo mismo, entonces de tanto repetir y ver,

entonces no era tanta la preguntadera de nosotras, que qué le echo y qué va a hacer, uno miraba. Mis hermanas aprendieron mucho, entonces ellas son las que hacen la masa". (Comunicación personal, agosto de 2020)

Como lo señala Bortnowska y Alberton (2015) Citando a Chen (2008):

Los individuos tienen sus propias memorias, hábitos alimentarios, preferencias culinarias e identificaciones sobre "comida casera", y estos atributos están íntimamente relacionados con sus interacciones con la familia, amigos y vecinos. No obstante, una vez cristalizados como tradiciones alimentarias que pueden ser divulgados ampliamente en una sociedad y transmitidos de generación en generación, los hábitos alimentarios o convenciones son transformados en "memoria cultural" (p.741).

Teniendo en cuenta esta afirmación y la recapitulación sobre sus memorias con la preparación del *Indio* que hace mi tía Carmenza, se logra inferir que el espacio femenino creado, es un espacio que tiene connotaciones ritualistas y de tradición compuestas por variadas formas, el momento destinado para cocinar encierra una atmósfera de lenguajes heredados, que además de permitir comprender el porqué de la presencia de una división del trabajo entre mujeres también permite vislumbrar cómo se han llegado a establecer estos ritmos de trabajo y los momentos específicos para la preparación de un plato. Según Arnaiz (2001, p.180)

Esos acontecimientos socializados y estructurado se ponen en evidencia en los ritos de comensalidad, cuya función primordial es estrechar las relaciones de los miembros del grupo o comunidad. La noción de comensalidad es compleja: "Quienes comen en la misma mesa", los que toman ritualmente el pan en común, se convierten en compañeros (cumpanem), promoviendo la refección, el esfuerzo de sus vínculos sociales o fundando comunidad. (Citado en: Maury, 2010)

Es así que, de pasar de moler el maíz, pasamos a la matada de los pollos. Debido a que es una preparación para ocasiones especiales como reencuentros familiares, cuando se prepara el plato de *Indios* se realiza en una cantidad suficiente para un mínimo de 18 o 20 personas comensales, por lo cual requiere de una preparación previa de los ingredientes como por ejemplo de las gallinas o pollos; dependiendo de la cantidad de invitados se matan de dos a cuatro pollos, los cuales pueden haber vivido en la casa mínimo tres meses, otros han nacido en la casa o se consiguen comprándoselos a otros vecinos, los cuales deben traerlos a casa del abuelo, para realizarles el proceso de engorde y que estén a disponibilidad en caso de que se requiera hacer esta preparación especial en un momento inesperado, una vez concertada la visita, se deben matar los pollos el día anterior.

Mi tía Carmenza asegura: “A mi mamá le gustaba comprarlos pequeñitos y criarlos en la casa, así uno los comía con más gusto porque sabían que los pollos los criábamos a pata limpia como dicen, se les daba maicito, comidita de la que sobraba, se los comía uno con más gusto sabiendo que eran de la casa. Un pollo estaba listo en seis o siete meses para comerse, dependiendo de lo grandes que estuvieran cuando se compraban y eso se compraba la culeca de los pollos” (Comunicación personal, agosto de 2020), no obstante, mi tía Cilia le refuta diciéndole: “no hija, ahora de seis meses ya no hay pollos, toca tenerlos por lo menos ocho o nueve meses” (Comunicación personal, agosto de 2020)

La “matada” del pollo es todo un ritual donde son participes casi todos los miembros de la familia excepto los niños y el abuelo actualmente debido a su avanzada edad, básicamente los hombres de la casa que normalmente son mi tío y mi papá, a veces una prima hermana de mi mamá y mis tías llamada Gilma, (en caso de que no hayan hombres) son los encargados de matar los pollos, teniendo en cuenta que el método más tradicional es batir

los pollos de un lado a otro de cabeza, logrando un efecto de mareo en el animal que permita que la sangre baje a la cabeza, para posteriormente cortarlos en el pescuezo y desanjarlos sobre una preparación, la cual es un plato residual que se consume el día anterior a la cocción de los *Indios*, se le conoce con el simple nombre de *Sangre* y es garantía de que si se está consumiendo *Sangre* en la casa es porque al otro día habrán *Indios* en el almuerzo.



Imagen 2. La matada del pollo.

“Generalmente la gallina se mataba el día anterior, porque mi mamá le echaba salecita desde del día anterior, para que cogiera sabor. Se preparaba la rellena con el pescuezo de la gallina o del pollo o la sangre que quedaba se preparaba” Continúa diciendo mi tía Carmenza. (Comunicación personal, agosto de 2020)

La preparación para la sangre es arroz blanco previamente cocinado junto con arveja, papa limpia picada, perejil, poleo, cebolla larga y sal; cuando todo lo anterior esté listo se

procede a matar los pollos y a dejar correr la sangre sobre esta preparación, la cual se cocina en la estufa a gas de la casa, no necesariamente en fogón de leña para que esté lista para la cena del día de la matada. El arreglo de los pollos ya muertos es labor de las mujeres de la casa, las tías, las primas, mi mamá, lavan los pollos tanto por fuera como por dentro, ellas conocen en específico qué elementos utilizar para limpiar, qué órganos dejar para otras preparaciones, qué desechar y cómo y en qué momento despresarlos para la preparación de los *Indios*.

“yo aprendí a arreglar la gallina, pero matarla no, pero más por nervios, yo nunca lo hice, no hubo la necesidad tampoco porque mis hermanas mayores, son las que saben abrir una gallina, sacar y lavar todo” (Comunicación personal, agosto de 2020)

Dentro de las múltiples facetas de la alimentación, los rituales de comensalidad en tanto que rituales de interacción cubre toda la amplia área de los ritos interpersonales, fina y eficazmente a todo lo que el sujeto en presencia de otros; se ve obligado a hacer al objeto de volverse accesible y utilizable para comunicar: códigos de educación, precedencias, reglas para la torna de contacto, etc. A través de estos ritos se instaura ante todo un respeto entre los individuos; respeto prestado y reconocido de forma que facilite el contacto y las respectivas fases situacionales. Asimismo, comprende un gran número de contextos y prácticas reiterativas con el objeto de asegurar y facilitar lazos de cohesión y la solidaridad grupal. (Mangieri 2006; Contreras 1993 En: Maury, 2010, p.2)

Dicho respeto en el caso de la elaboración de los *Indios* se ve reflejado en el establecimiento de una jerarquización tacita dentro de los saberes y prácticas en la cocina, como ya mencionó mi tía Carmenza las hermanas mayores son las que tienen dicho saber más avanzado y practicado, por eso ellas y en especial mi tía Aura es la encargada de comandar la cocina para las diferentes preparaciones.

Por ejemplo, Yeni rememora, “Cuando mi abuelita, si mi tía Aura no venía a probar la masa no se comenzaban a hacer los *Indios*, porque mi tía Aura debía dar el visto bueno, ella es quien arma la masa ahorita” (Comunicación personal, mayo de 2021)

“Mi tía Aura es muy radical como ella cocina, entonces ella es como, no sé, se le debe echar es esta cantidad de mantequilla, no se le puede echar más, ¿sí? Así eso se haga a ojo, es ella la que define cómo o sea no es la misma cantidad a ojo para mi mami (Cilia) que la misma cantidad que dice mi tía Aura, échele más o échele menos. Eso es una tradición porque lo mismo ella le transmitió a Camila a Nathaly (hijas de Aura) entonces yo creo que es lo mismo ellas, ya saben cómo se tienen que hacer las cosas, creo yo. También siempre hay que esperar a que ella llegue para comenzar a hacer la masa” Agrega Julieth. (Comunicación personal, mayo de 2021)

Encontré pertinente preguntar el por qué creían que mi tía Aura tenía la última palabra en cuanto a hacer *Indios* en esa casa. Mi mamá responde lo siguiente:

“No solamente acá, sino por lo general los menores. Toman la opinión más seria o la opinión principal es la de los hijos mayores, es como en la casa, la última palabra no la tiene la esposa sino la tenía siempre el esposo, ahora es que toman en cuenta la opinión de una, Aura no es la único que sabe, pero a ella si hay que acudir para que diga que sí, porque ella si dice qué no se hace”. Comunicación personal, agosto de 2020)

Le pregunto a mi tía Cilia por qué mi tía Aura es la de la última palabra a la hora de la preparación y ella en cambio no es la que toma la batuta de la situación, si también es una de las hijas mayores, riéndose dice que Aura es mayor que ella “que ella también sabe hacerlo, pero no puede tomar el liderato de la preparación” (Comunicación personal, mayo

de 2021). Mi mamá complementa: “la mamá les enseñaba a todas las hijas, pero cuando estaban en la casa la mamá era la que mandaba, ahora nos reunimos todas las hermanas, pero mi mamá ya murió, entonces se toma la opinión de la primera hija mayor, si no está la hija mayor entonces la siguiente, es decir si se saltara esa jerarquía arbitrariamente, eso se toma en cuenta como un desaire a la hermana y Aura también lo va a tomar mal. No invitar uno a los hermanos también es hacer un desaire”. (Comunicación personal, mayo de 2021)

De tal manera logramos dimensionar la existencia de roles muy definidos en la preparación de los *Indios*, existe el establecimiento de un ejercicio de poder sobre los otros y otras intervinientes en la cocina separando a quienes saben tal cosa y quienes no, quienes pueden hacer lo uno o lo otro, y a partir de esto se observa la composición de rituales desde el momento de pensar en la posibilidad de cocinar:

La cocina tradicionalmente ha sido un espacio de interacción entre grupos generacionales y entre los géneros. Alrededor del fogón se transmiten saberes y valores sociales. Los mayores enseñan a los más jóvenes las técnicas para conseguir y transformar los productos que llevamos a la mesa y las artes de su preparación en comidas. Las narrativas de la cocina se sustentan en las tradiciones familiares y se transmiten como la “sazón familiar”. (...) Se aprende viendo, preguntando, cocinando y cantando, una manera también de decir que se debe cocinar con amor y alegría. Pero advertían que los cambios culturales van transformando la función de la cocina, los roles de género y generación, y la transmisión de los saberes culinarios está migrando de los hogares a las cocinas artesanales. (Sánchez, 2019, p.192)

El siguiente día de la preparación de la sangre corresponde a la elaboración como tal de lo que se considera el *Indio*, la cual consiste en rellenar hojas de tallo con una mezcla de harina de maíz y en el caso de mi familia un guiso de mantequilla, junto con licuado de calabaza, queso rallado, ajos, cebolla y sal.



Imagen 3. Hacer *Indios*. 2020

Mientras se les da forma a los *Indios*, aplastando la masa dentro de la hoja del tallo, se prende la candela en la estufa de carbón, ésta no se encuentra dentro del espacio general de la cocina dentro de la casa, sino que para evitar que se humee todo el lugar, la estufa de carbón fue construida en la parte posterior del patio trasero. Habitualmente, la prende el que tenga más tiempo disponible, en este caso mi papá es quien la enciende, una vez logrado, se coloca la olla inmediatamente con una changua a base de agua, un poco de leche y sal. Mientras mi tío, quien dice que es muy rápido armando *Indios*, acompaña a las mujeres en esta parte de la elaboración, son en las dos únicas cosas en las que intervienen los hombres en la cocina, además de requerir su ayuda para bajar la olla del fogón, cuando todo ha finalizado y se va a servir.

Mi tía Carmenza señala que: “Cuando ustedes eran chicos, los niños se iban a jugar al parque o al potrero para que no estuvieran ahí encima y que no dejaran preparar las cosas y los hombres se sentaban a echar conversa, mi papá ayudaba a despresar el pollo a repartir la carne, a partir la leña, porque siempre es en estufa de carbón que se cocinan”. (Comunicación personal, agosto de 2020)



Imagen 4. Olla de *Indios* en Estufa de Leña. 2020

Mi abuela siempre decía: “los niños y los hombres, huelen feo en la cocina”, siento que esta frase legitimó el hecho de que los hombres tuvieran un rol pasivo en la preparación de los *Indios*, siempre bebiendo cerveza en otros espacios de la casa o fuera de ella y haciendo presencia solo en el momento en que se servía, claro está para la gran mayoría de los hombres de la casa porque como ya mencioné los hombres también contribuyen con sus habilidades en la hechura de los *Indios* o en otras actividades pertinentes al fuego, los niños a su vez, tienen un rol esencial en otro aspecto que es ‘el mandado’ en caso de que se haya olvidado algún elemento necesario en la preparación.

Es así como desde la infancia se van construyendo identidades, gustos y memorias, como afirma Chen (2010):

La sensibilidad es cultivada en la infancia y es influenciada por formas verbales del discurso y experiencias no verbales (sensoriales / corporales), tales como tocar, degustar u oler. Por medio de la educación, la exposición en los medios y diversas prácticas

corporales, los individuos adquieren conocimientos, información y experiencias que ayudan a desarrollar su sensibilidad (Citado en: Bortnowska y Alberton, 2015, p.749)

En este caso, el comer atravesaba la memoria gustativa para integrarse al engranaje de lo que implicaba cocinar, es decir los niños y niñas también estábamos sometidos por un discurso que no nos permitía entrar a la cocina a preparar, y también estábamos sometidos a un rol destinado a hacer mandados. Es curioso pensar como el comer *Indios* actualmente, nos hace pensar en todo lo que hacíamos cuando éramos pequeños, es la memoria social activada desde la memoria gustativa.

Por otro lado, de hacer los *Indios* se encargan tres o cuatro personas incluyendo a mi tío, el resto de las mujeres, tías y primas, deben despresar el pollo y hacer el arreglo de la carne. La cola de res es cortada en porciones individuales suficientes para que alcancen para todos los comensales, del cerdo, se compra espinazo o costilla, también se prepara en porciones individuales.

Yenifer menciona que: “Los *Indios* siempre se deben hacer con cola de res, la cola de por si es rica, tiene como cartílago, nervio. Lo hemos comido con otra parte como costilla, pulpa, chatas, porque normalmente la cola no alcanza para todos entonces le echan más carnes”. (Comunicación personal, mayo de 2021)

Una vez listos los *Indios*, las hojas rellenas de la masa, las carnes porcionadas, la papa limpia, y los otros ingredientes lavados, es importante haber colocado una olla más de la changua que se agregará a la olla grande y que permitirá la cocción de la hojas y las carnes, sin que queme o se seque. Seguidamente se comienza a armar la olla en forma de capas, primero se coloca la caña brava en el fondo para evitar que la base se queme, a continuación se agrega la cola de res, luego van una o dos capas de *Indios*, luego el pollo o

la gallina, de nuevo una capa de *Indios*, luego una capa de la carne de cerdo, y así sucesivamente intercalando una capa de carnes y una capa de *Indios*, todo colocado de forma circular dejando un hueco en el centro que permita ir agregando la changua aproximadamente cada quince minutos. Cuando la olla ya esté llena se agregan los demás ingredientes arvejas, habas, rubas y mute. Finalmente se deja cocinar por al menos hora y media. La papa se prepara en una olla aparte solo con cebolla y sal.

Una vez se baja la olla de la estufa de carbón, se lleva a la cocina, allí se saca en otras ollas las carnes para que sea más fácil la repartición, además se debe tener lista la vajilla para comenzar a servir. En el comedor ya se han llamado a los invitados a seguir y esperar, se eligen entonces los platos más grandes, porque a quien se sirve primero es al invitado principal y seguidamente a los hombres. Las mujeres buscan favorecer a sus maridos o hijos cuando se está sirviendo, buscan las porciones de carne más grandes, agregan más hojas, o simplemente sirven más guiso, los platos en general deben servirse, poniendo primero las carnes, luego las hojas de *Indios* y finalmente servir el caldo o guiso con habas, papa, rubas y arvejas.

Las mujeres se encargan de servir y repartir, todas son participes. Después de servir a los hombres por supuesto en orden de generación, es decir los adultos primero, luego jóvenes y luego niños, se sirve a las mujeres que llevan el plato a la mesa, normalmente las mujeres que llevamos la comida somos primas, es decir la generación siguiente de las tías, en este caso, así finalmente las mujeres mayores, tías y mamá, sirven para ellas.

En este sentido Julieth afirma respecto a la repartición de la comida que: “Cola le dan a los hombres, a los platos grandes, a uno de niño por ejemplo no le daban cola, porque la cola es escaza. Digamos las que reparten normalmente, no comen lo mismo que los demás

comemos, porque a veces no queda de todo entonces, por ejemplo, los primeros platos son: los *Indios* con su pedazo de pollo, su pedazo de cerdo y a parte la cola; los últimos solo si queda pollo, comen pollo. Si queda carne, comen carne o los dos, pero cola casi nunca queda al final o dejan un pedacito para entre las tres que reparten, pero no dejan cada una su pedazo”. (Comunicación personal, mayo de 2021)

Además, Julieth agrega que: “También como primero les sirven a los adultos, normalmente hombres, entonces ellos si a cada uno se les mira si les falta x o y cosa. Yo creo que eso pasa porque está la creencia de que los hombres gastan más energía en conjunto con la creencia de que los hombres son más bravos cuando tienen hambre, por eso yo digo que es machismo, como si las mujeres no sintiéramos mal genio.” (Comunicación personal, mayo de 2021)

Las mujeres anfitrionas comemos en la cocina, dada la distribución reducida del lugar y también porque se convierte en un espacio más cerrado para comentar posibles fallas en el servicio a los invitados, murmurar y comentar a quién le guardan comida de los que no pudieron asistir, y relajarse hablando de temas en general, como es usual las mujeres invitadas que terminan primero que las que sirven se acercan a la cocina a hablar con las mujeres anfitrionas que aún no terminan de comer y hablan de temas varios como la salud de sus familiares, los asuntos de sus hijos, elogiar a las cocineras por la comida o hablar del tema que más este sonando en el pueblo que puede ir desde política, hasta opiniones sobre problemas ambientales. Por lo anterior podríamos remitirnos a Barajas (1998), en su artículo investigativo: La tierra, la cocina, la salud: flujos de poder y de energía en grupos domésticos campesinos, que en referencia al rol de la mujer sostiene lo siguiente:

En este sentido podemos hablar de la cocina como un espacio de poder, en el que la mujer domina, determina reparto, calidad y cantidades de alimento, decidiendo en qué orden se sirve y se distribuye. Así, es frecuente que favorezca a los hombres que con su trabajo proporcionan al grupo seguridad a largo plazo y cuya ausencia por muerte o enfermedad afecta de manera radical la economía de la totalidad del grupo.

Como parte de la reproducción social allí no sólo se dan las condiciones para la reproducción física mediante la transformación y el consumo de alimentos, también a nivel cultural, manteniendo y produciendo hábitos, usando la significación de los alimentos y permitiendo que perduren o se transformen esas expresiones. (Barajas, 1998, p.54)

Ahora bien, los hombres por su parte tocan temas de relevancia en ese momento, como política, deportes, fincas, temas económicos, etc. Además, acompañan estas tertulias familiares bebiendo cerveza. De esta forma observamos una clara separación tanto de la división del trabajo dentro de la cocina, como una separación del género en las actividades posteriores a la sobremesa.

Con esta idea afirmamos que la cocina es un espacio de empoderamiento de lo femenino desde la posibilidad de decisión, que no se percibe a simple vista pero que sucede y está establecido en la comunicación verbal y no verbal al momento de preparar, servir y consumir:

Los ritos de comensalidad suponen un orden, una sintaxis, tanto en la preparación como en el consumo de los alimentos, es decir; para sofreír los ajos, los ajés y las cebollas, primero hay que calentar el aceite en el sartén, luego verter los vegetales y por último salpimentar. Este orden es la sintaxis de la preparación del plato; por otro lado, el orden de la ingestión de las preparaciones, lo llamaremos; sintaxis del comer. Como ya mencionamos los alimentos equivalen a un signo, cuyo significado se remonta a la historia del alimento. Existe así una semántica de esos significantes que intervienen cotidiana y ocasionalmente en nuestra alimentación. (Maury, 2010, p.3)

Aquí coincido con Maury porque el hecho de considerar la existencia de una sintaxis de preparación y una sintaxis del comer nos hace comprender que hay una serie de signos que definitivamente está inmerso en lo que usualmente consideramos parte del concepto de lo ritual.

En la narración de esta receta en este momento en específico de la preparación (agosto de 2020) no solo queda demostrado la forma de actuar de quienes sirven y quienes comen durante la celebración de la preparación de los *Indios*, también recalca la importancia del cocinar para los otros, para momentos definidos, cual ceremonia que coincide con una fuerte tradición de la que debemos ser partícipes por respeto a nuestros ancestros y a nuestros padres.

Conforme a estas celebraciones y por recibir visitas no muy comunes como la visita de los hijos varones (hermanos de mi madre) que debido a sus trabajos van una o dos veces al año al municipio. El hogar natalicio junto con su comida es un rasgo de conservación de la identidad familiar y cultural recurrente, como también lo señala (Barajas, 1998) “A la casa siempre se puede regresar, es una referencia para la identidad individual. Así lo demuestra el frecuente regreso del «familiar bogoteño», que se da no sólo esporádicamente para los días festivos” (p.49).

En esta celebración también son partícipes el primo de la familia que es sacerdote en otro municipio, y por tanto figura de respeto; asistentes ilustres como el alcalde del pueblo, visitantes extranjeros invitados por mis primos o primas, amigos entrañables, compadres, entre otros. Razón suficiente para decidir preparar este plato típico, habitualmente no se cocina para figuras anónimas sino por el contrario, se cocina para enaltecer la familia o

mostrar la cohesión familiar y compartir esto con un invitado especial; como resalta (Rengifo, 2008) en su apartado sobre oficios campesinos,

“una de las características del producto de este saber-hacer es que la obra no se produce para un público anónimo, sino que está destinado a alguien concreto. Son para alguien, una persona, familia o comunidad, y son para algo, para transportar, para protegerse, para danzar, o para cocinar. (p.6)

Así pues, reflexionando entorno a lo ritual y lo femenino concatenamos estas dos categorías con relación al PIC, puesto que desde el patrimonio se busca conservar las practicas a través de contextos comunitarios y generacionales y la cocina es un excelente exponente de este tipo de sucesos. Como señala Juana Camacho (2014, p. 174) citando a la UNESCO:

Los nuevos conceptos del patrimonio abarcan otras manifestaciones, tangibles e intangibles, que se consideran fuentes de diversidad y creatividad cultural porque se transmiten de generación en generación, dan sentido de identidad, arraigo histórico y memoria a la nación (Unesco 2003, 2004).

La memoria a su vez está anclada la categoría de patrimonio, pues sin memoria no se puede considerar la existencia de un valor a patrimonializar, ya que la posibilidad de patrimonio subsiste debido a la importancia de rescatar y conservar tradiciones, con mayor razón si estas a su vez no se pueden reproducir por algún tipo de dinámica práctica u oral y la memoria es vehículo facilitador de este entramado.

Como lo resalta Herrera, et.al (2013): “En suma, la memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible. De hacerse cargo de un otro en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales” (p.185) y de esto también está constituido el patrimonio, de una visibilización de lo que consideramos intangible, pero que es posible hacerlo palpable desde los diálogos y la activación de esa memoria gustativa con la que contamos en comunidad.

CAPÍTULO 3. DE SOBREMESA: SABOREEMOS LA MEMORIA

La comida es una de esas primeras experiencias de vida que va construyendo nuestro contexto social, familiar y local a medida que crecemos. En mi caso dentro de los recuerdos de infancia que más recalco sobre la alimentación, uno ha sido recordarme subiendo a los árboles de durazno o ciruela, o agitando el árbol de feijoa para que cayera la fruta y así poderla ‘robar’ cada vez que iba de visita a la finca de mi abuelo paterno. Permanentemente pensaba en el por qué había un recelo respecto a la comida en ese hogar, la importancia que tenía vender esa comida para poder adquirir y consumir otros alimentos y en cuanto a mí, la imagen de esa comida, en el sentido que recuerdo el egoísmo del señor abuelo paterno que nos permitía consumir solo los frutos que no lograba vender o que estaban próximos a dañarse.

En casa de mi abuela materna por el contrario todo era más sencillo, habían contados arboles de frutas, una huerta amplia de aromáticas, gallinas por doquier, teníamos más acceso a lo que nos apetecía de momento consumir. Ahora bien, hablando en cuanto a nuestros momentos alimenticios, el ritual de los niños y niñas era reunirnos en el cuarto de los abuelos para comer, mientras los adultos hombres comían en el comedor y las mujeres en la cocina.

Esos espacios geográficos y esas experiencias de mi infancia, solo las puedo dimensionar cada vez que vuelvo a comer lo que comía en dicha época, lo que no he dejado de comer, como los *Indios* y la comida boyacense en general.

Las sensaciones en mi paladar, que van despertando y afirmándole a mi corazón que la memoria de mi abuela pasa cada vez que pruebo una hoja de *Indio*, o que veo como agitan

de cabeza a la gallina para matarla, son sensaciones y memorias que quería despertar en mis estudiantes desde sus pequeñas experiencias de vida, así que pensé en la memoria como eje de la práctica docente y en la comida como dispositivo de recordación, además de recalcar la importancia de los sentidos como un elemento transversal de la experiencia alimentaria y de esta experiencia docente.

Teniendo en cuenta la alimentación como *artefacto* de recordación y a la memoria como eje de enseñanza procederé a explicarlo en este capítulo de la siguiente forma: En primer lugar, discutir el ejercicio de la memoria en la escuela: sus imbricaciones desde lo histórico y lo geográfico como elementos espacializadores de la memoria, además de realizar un análisis desde etnográfica como herramienta de investigación en el aula de clase. Como segundo apartado contextualizaré el lugar de enseñanza y el grado donde se realizó la práctica. Para el tercer apartado realizaré la presentación de las sesiones desarrolladas en el aula de clase. Y finalmente como último apartado presentaré una reflexión en torno a los aprendizajes resultados de la coevaluación final de la práctica.

Es de esta manera que tracé mi propósito formativo de la siguiente manera: *Reconstruir a través de las narraciones sobre algunos platos típicos y la cartografía social, las memorias familiares y del territorio tutense, de niños y niñas de los grados 4° del IE San Nicolás, Tuta, Boyacá.*

3.1 La memoria en la escuela: No es solo hacer arepa con cuajada.

Hablar del ejercicio de la memoria como propuesta de enseñanza

En este país de múltiples vivencias y narraciones a veces no somos conscientes de ¿Cuáles son nuestras memorias? ¿Qué es lo que solemos recordar? ¿Qué nos imponen recordar?

entre muchas otras preguntas. A veces vivimos con las verdades o las historias que nos cuentan, pero en todo caso hay personas, momentos y cosas que nos marcan: el olor del pasto o la tierra mojada, caminar cerca de la estufa de leña, preparar el guiso de los *Indios* o el Cocido Boyacense, escuchar los corazones y regaños de nuestras abuelas, madres o padres.

Es en este sentido, pertinente hablar de la memoria, no solo como un ejercicio de comprensión del pasado, sino como un ejercicio que nos dé la oportunidad de pasar por el corazón, una y otra vez esas memorias y narraciones familiares. Tomando las palabras de Eduardo Galeano en su Libro de los Abrazos (1989), cuando definía que recordar era volver a pasar por el corazón.

Así mismo hablar de la memoria debe resultar tan importante como repasar la historia oficial de un país, porque es desde nuestras narraciones cotidianas que generamos historias en común y que al final construyen nuestras identidades, como niñez, familias, mujeres y campesinado.

Para Maurice Halbwachs (1968) era importante hacer una distinción entre la memoria y la historia como tal. Teniendo en cuenta que, a través de la historia podemos resaltar hechos o eventos del pasado, por lo que el pasado se convierte en una única historia, así aclara lo siguiente:

A pesar de la variedad de lugares y tiempos, la historia reduce los hechos a términos aparentemente comparables, lo que le permite unirlos como variaciones sobre uno o algunos temas. Sólo así consigue darnos una visión resumida del pasado, reuniendo en un instante, simbolizando en algunos cambios bruscos, en algunos comportamientos de pueblos y de individuos, lentas evoluciones colectivas. De esta forma nos presenta una imagen única y total. (p.217)

Ahora bien, para pensar la memoria según Halbwachs, es necesario tener en cuenta que se construye desde lo colectivo y que al igual que la historia está limitada por ciertas características:

Es una corriente de pensamiento continua, con una continuidad que no tiene nada de artificial, puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene. (...) Toda memoria colectiva tiene por soporte un grupo limitado en el espacio y en el tiempo. Sólo se puede juntar en un único cuadro la totalidad de los hechos pasados si se desprenden de la memoria de los grupos que conservaban su recuerdo, si se cortan las amarras por las que estaban unidos a la vida psicológica de los medios sociales donde se produjeron, si se retiene sólo el esquema cronológico y espacial. (pp. 213-217)

Considerando lo anterior se hace imprescindible no solo evaluar el papel de la enseñanza de la historia en las aulas de clase, muchas de las temáticas actualmente abordadas narran hechos históricos que fueron descritos por autores oficiales o especializados, desdibujando las “otras voces” que siempre existen en la historia, que pueden ser muy diversas y que por su parte construyen memorias colectivas.

De esta forma quise pensar en una propuesta de enseñanza de la memoria, como una herramienta de análisis de nuestras realidades cotidianas, teniendo en cuenta esas voces que no solemos escuchar o a las que no les damos relevancia durante nuestro actuar docente en la construcción de memoria, como son las voces de niñas y niños.

Pensar la memoria en clave educativa, se ha abordado en diversos espacios, donde sobre todo se ha hecho una aproximación desde las temáticas que conciernen al conflicto armado que ha vivido el país, a partir de una perspectiva crítica que permite discutir cómo la memoria se convierte en un elemento trascendental en la reconstrucción de la historia de las comunidades y en una reflexión que contribuye a la no repetición.

Aunque las enseñanzas que plantee en el salón de clase, no giraron en torno a la construcción de un pasado histórico dentro de las narraciones de nación o en torno a la construcción de un pasado que permanentemente debemos recordar como ejercicio político personal en relación al conflicto armado y sus consecuencias varias en la vida de todos los colombianos, es importante apropiarse esa mirada crítica frente a la concepción del pasado y la memoria para reflexionar sobre la cotidianidad y el contexto en el que nos desenvolvemos, según Cuesta:

Una pedagogía crítica debería insistir en la dimensión narrativa de la memoria del sujeto, en el relato espontáneo y no espontáneo de los modos de recordar el pasado vivido y el pasado “aprendido”. Poner así en práctica una “pedagogía de la representación”, a saber, una acción que facilite la confrontación del estudiante con su propia memoria y con la de los demás (con la memoria viva de testimonios personales o con la memoria inerte registrada en los textos de la industria cultural). (Cuesta, 2016. p.2)

Así mismo aclaro que la pedagogía crítica, es una corriente que revisa las subjetividades en la enseñanza y que aborda los contenidos que pueden ser tradicionales o no, vinculándolos a los contextos inmediatos y a la pertinencia de las problemáticas en los territorios que se habitan. Por tanto la pedagogía crítica se puede comprender como:

Un cuerpo de pensamiento que ha de leerse articulado a un proyecto de lucha pedagógica y de fortalecimiento político, que propende por el reconocimiento y sostenimiento de la subjetividad, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad. (Herrera...Et,al. 2013 pp.185-186)

Es a partir de dichas subjetividades y de estos encuentros dialécticos en el aula de clase que adscribí mi propuesta en torno a una pedagogía crítica donde los niños y niñas de grado

cuarto de la IE San Nicolás, validaron mediante ejercicios de la memoria su capacidad de construir y expresar sus memorias desde su infancia junto con el apoyo de sus familiares más cercanos.

Por otro lado, como afirma el profesor Jonathan Caro (2019):

Se puede observar un vacío enorme en relación con las didácticas para enseñar el pasado en la primaria, las respuestas novedosas caen en los requerimientos de la historia lineal o de la escritura mediada por los cánones de los maestros, sin embargo el lenguaje corporal y la utilización de los sentidos en todas sus manifestaciones proveen de herramientas para que los niños y maestros exploren el pasado y por qué no, se exploren a sí mismos con la intención de entender de dónde vienen y quiénes son. (pp.25-26)

De esta manera hallé pertinente desarrollar ejercicios sobre la memoria, que permitieran hacer un reconocimiento no solo a aspectos referentes a la historia reciente de la comunidad de Tuta, sino que a su vez permitiera hacer una apertura al descubrimiento de historias propias y de voces que no solemos validar como la de niños y niñas hablando de sus experiencias de vida como campesinos y campesinas o como habitantes de un territorio determinado y esto a su vez tomando como pretexto la alimentación y la cocina.

De igual manera, valoro que se logró desarrollar una propuesta que permitiera resignificar la cotidianidad, las historias de vida y las vivencias del presente de los niños y niñas de la escuela, que les permitirá reflexionar constantemente de la importancia que tienen sus voces en la construcción de memorias, ya sean individuales, familiares o sociales. Y de igual forma como docente me acojo a lo citado por Herrera...et,al (2013) exponiendo a Bárcena y Melich (2000) cuando afirman que:

Me hago cargo del otro, cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro, a su historia, a su pasado. Así la hospitalidad no se orienta solo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado que los otros han sufrido (p. 191).

En mi apreciación, se construye un deber ético en la pedagogía cuando le doy importancia al escuchar al otro sobre sus vivencias, siento que es un deber que tienen todos los maestros y maestras en torno al desarrollo del ejercicio docente y que, aunque se considere tal vez muy utópico el escuchar a cada estudiante, esto contribuye a la formación de individuos reflexivos sobre su individualidad y su papel en el contexto social en general.

Por eso tal vez pensé en la arepa boyacense como analogía para abrir este apartado; no basta nunca con hacer solo una buena masa para la arepa, una buena arepa boyacense está rellena de la más fresca de las cuajadas. Por su parte para pensar en la enseñanza de la memoria no era suficiente con hablar de la historia o del pasado somero, o el hecho de construirse como profesora no se trata solo de llenarse de conocimientos “duros”, es necesario hacer un ejercicio reflexivo sobre los otros y sobre sí mismos, es necesario pensar que la memoria está siendo construida todo el tiempo por nuestras cotidianidades y por tanto hay que darle relevancia a ello, la memoria sería la cuajada de esta arepa boyacense.

3.1.1 Lo histórico y lo geográfico o cómo espacializamos la memoria. Tinto con panela.

El tinto con panela es una de las preparaciones esenciales en la cocina, se prepara al desayuno o a las onces, se acompaña con pan o se bebe solo, o retomándolo como elemento ritual en la preparación de los *Indios* que mencione en el anterior capítulo, es la bebida predilecta a la hora de esperar una larga preparación o cocción.

Mi tinto con panela en este caso es la historia y la geografía, en este apartado lo detallo como elementos espacializadores de la memoria, pero más adelante dentro de las narraciones de las sesiones de práctica aclaro cómo lo aborde en el aula de clase.

Es importante hablar de estas dos disciplinas porque más que disciplinas se convierten en piezas de construcción de la vida cotidiana y por tanto de la memoria. Como cita Herrera...Et,al (2013) a Melich (2004) quien plantea que:

El ser humano es un ser ineludiblemente espacio-temporal, situacional y relacional, y la memoria es la facultad que nos permite instalarnos en el espacio y en el tiempo, que siempre son un espacio y un tiempo concretos. Y por esta razón también, la memoria es relación con los otros, con el tiempo y el espacio de los otros. Dicho brevemente: la memoria es espacio-temporal, y el tiempo y el espacio humanos están dirigidos al otro (p. 185).

Esta reflexión nos permite divisar que el ser humano y por tanto nuestras memorias están dentro de marcos espaciotemporales, que a su vez son complementados por nuestras vivencias cotidianas. Por lo tanto, se hace necesario tener en cuenta que la historia como temporalidad es una forma de delimitar las experiencias y por tanto lo que recordamos de ellas, y por supuesto la geografía también se convierte en un elemento que permite ahondar en lo concreto del recuerdo, ubicarlo en un lugar y darle sentido. Complementado por lo postulado por el profesor Byron Ospina en su texto “Espacializando la memoria: Reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria” (2011) cuando sugiere que:

El fenómeno memorístico se singulariza por las condiciones y los niveles de apropiación con ciertos lugares o espacios desde los cuales es leída la experiencia individual y colectiva. La tierra, la “finquita”, la vereda, la región, junto a las relaciones de tipo sociocultural que se reproducen en éstos (las festividades, la familia, la organización social y política, las relaciones vecinales, la cotidianidad, etc.) son los elementos que le dan forma al espacio dentro de la memoria. (p.8)

Es decir que no basta solo con ubicarse o localizarse geográficamente en un espacio, sino que es necesario reconocerse como un individuo constructor de dicho lugar, las relaciones

sociales también constituyen esos espacios y vuelve a llevarnos a la concepción de memoria colectiva de Halbwachs, donde el contexto es importante en la construcción de memorias y en este caso donde la cotidianidad también se convierte en un vestigio que es atravesado por lo temporal y lo espacial. Tal como lo afirma Oslender (2002), citado por Ospina (p.9): “Estas prácticas espaciales están asociadas con las experiencias de la vida cotidiana y las memorias colectivas de forma de vida diferentes, más personales e íntimas”.

Por supuesto el aula de clase en la enseñanza de las Ciencias Sociales no podía escapar de pensar la historia y la geografía como articuladores de la memoria, era importante pensar cómo se podría trascender la enseñanza de estas disciplinas sin que se saliera del currículo obligatorio en el caso de mi práctica docente para el grado cuarto de primaria y que, a su vez logaran enmarcarse transversalmente con la cotidianidad para hablar de la memoria como propuesta de enseñanza.

3.1.2 De la Etnografía al Envuelto

Como su nombre lo dice el envuelto, yendo a lo material es un amasijo de maíz combinado o relleno de queso o en algunos casos relleno con bocadillo y envuelto en las hojas del mismo maíz con que se hizo. Hablo del envuelto porque también viene del maíz, la materia prima de muchos de los platos típicos boyacenses. Aquí, la materia prima es la etnografía, como metodología investigativa y de intervención.

Aunque por supuesto no me considero etnógrafa y mucho menos antropóloga, recurrí a esta metodología para insertarme en el aula de clase, porque es importante para mí encontrarme con mi propia identidad campesina como lo ampliaré más adelante; escribir diarios, grabar y guardar conversaciones casuales con las personas de mi entorno, se habían convertido en

mi diario vivir. Así que seguir esa línea investigativa en el aula de clase sentía que me permitiría ser una igual, como habitante de un territorio en común, como una igual con la docente titular, como una persona cotidiana o conocida para los niños y niñas que tuve por alumnos, no como una mera extraña que entra al aula para acompañar un momento y olvidarse de camino a casa qué hizo o quién fue mientras estuvo con un grupo de personas.

Pedagógicamente hablando de la importancia de la etnografía como metodología de investigación educativa tenemos que:

Consiste en un proceso de exploración, estudio y descripción comprehensiva de fenómenos y procesos educativos realizada por uno o más investigadores con sujetos nativos para producir conocimientos nuevos; un modo de aprehender la alteridad y producir Otros para acceder a construir preguntas sobre aspectos educativos de la sociedad en estudio. (Milstein. 2020. p.3)

Encuentro este aspecto muy importante porque como ya mencioné antes para mí fue significativo involucrar las voces de mis estudiantes en la constitución de las narraciones sobre la memoria, además de considerar el aprendizaje como un fenómeno bilateral donde a medida que enseñaba algo, yo también pudiera aprender de esos otros y otras, en este caso mis estudiantes. Tal como lo plantean Clemente y Milstein (2019) citando a Kyrtzis y Green (1997, pp.17): “la investigación narrativa involucra un proceso de doble narrativa en el sentido en que incluye las narrativas generadas por aquellos que participan en la narración y las narrativas que representan la voz del investigador como narrador de esas narrativas” (p.9).

Por supuesto involucrar niños y niñas en la comprensión de la memoria es algo que no suele hacerse en el contexto educativo, normalmente estos temas se profundizan para los grados de secundaria por lo tanto halle pertinente la posibilidad de explorar la memoria desde las

infancias, un ejercicio poco recurrente y que invita a muchos otros a pensar una educación o una enseñanza de la memoria para todos los niveles de escolaridad, lo cual encuentro yo, como una posibilidad de mejor comprensión del presente.

Para Clemente y Milstein “La elección de NNJ como participantes presenta características que relacionamos con la oportunidad que ofrece la Etnografía para desplegar sus agencias y potenciar así procesos vinculados a la decolonización del saber” (p.13). Esto en aproximación a la afirmación del profesor Jonathan Caro (2019) cuando menciona que: “es importante darle continuidad a ejercicios que posibiliten que el niño pueda narrarse así mismo, mostrándose como es y, sobre todo que pueda contar y recrear sus historias, al mismo tiempo que logre adquirir las herramientas necesarias para analizarlas” (p.25)

De igual forma como lo plantea Guerrero, A...et.al (2017):

Los NNA (Niños, Niñas, Adolescentes), al intervenir haciendo, pensando y proponiendo, son cruciales para producir el descubrimiento en la investigación; y que el proceso de investigar tiene mucha proximidad con el proceso de enseñar y aprender. Los procesos de aprendizaje implican la adquisición de nuevas identidades y el desarrollo de nuevas formas de hacer las cosas.

Por tanto, la etnografía como metodología de investigación en el aula y efectivamente como productora de conocimiento, me permitiría tener un acercamiento a la cotidianidad de mis estudiantes y a comprender como ejercían propiamente la construcción de sus memorias individuales y colectivas.

3.2 ¿Dónde y con quienes, vamos a saborear esta memoria?

Cuando pensé en el lugar ideal para desarrollar mi practica educativa pensé en la escuela de San Nicolás. En primer lugar, porque no estaba en el casco urbano propiamente hablando

del municipio y porque en mi ideal de docente rural esperaba llegar en bicicleta al colegio, eso significaba para mí toda una experiencia de la vivencia campesina, rasgo que ampliaré en otro momento.

Sin embargo, no tenía claro que cuando hablaba de la Escuela de San Nicolás, no dimensionaba que la misma cuenta con cuatro sedes educativas: San Nicolás – sede Central, San Nicolás – sede Salvial, San Nicolás – sede Jorge Eliécer Gaitán y San Nicolás – sede Siderúrgica.

De todas estas sedes conocía muy bien dos: la Central, puesto que esta queda muy cerca de la finca de mi familia paterna. En esta escuela y anteriormente en cualquiera de las escuelas del pueblo se podía ir a jugar libremente sin la presencia de vigilantes o guardias del lugar, sí había cuidadores, pero no había restricción alguna para acceder a estos espacios. Junto con mis primos, primas, tíos y tías, utilizábamos el espacio de la escuela central para realizar jornadas de juegos como el fútbol o el baloncesto, la familia de mi padre siempre ha sido numerosa y existía facilidad en el desarrollo de este tipo de juegos que podía integrarnos a varios niños al tiempo.

Por otro lado, la segunda sede que se me hacía reconocible y próxima era la escuela sede Siderúrgica. Mi mamá, tías y tíos maternos, habían estudiado en lo que se consideraba la tradicional escuela Siderúrgica en la que estudiaban los hijos e hijas de los empleados de la siderúrgica Aceros Diaco, industria reconocida por la producción y manejo del hierro a nivel nacional, mi abuelo fue empleado de la planta durante cerca de 30 años. Sin embargo, de dicha escuela actualmente solo quedan las ruinas frente a la empresa, aun así a contados metros se levanta la nueva sede que en el año 2007 se fusionó con la escuela San Nicolás,

siendo una sede para el sector siderúrgica en Tuta, y que aún se encuentra en construcción debido a las ampliaciones que esperan hacerle a la institución.

Esta sede y por el contrario de la sede central, queda mucho más cerca de la casa materna donde suelo residir cada vez que viajo al municipio, de igual forma como esperaba movilizarme en bicicleta o caminando hasta el colegio, decidí elegir un lugar que fuera fácil de transitar para mí. Fue de esta forma y reconociendo mis memorias familiares que me decidí por tocar la puerta de dicha institución.

Profundizando en la caracterización del colegio, éste se encuentra en la vereda Arenales, en el municipio de Tuta, vía Paipa, por la salida de la siderúrgica. Su rectora es la Señora Ana Jacqueline Saganome López. Está distribuido en dos jornadas educativas, durante la mañana asisten los estudiantes de bachillerato y en la tarde desde la 1:00 pm hasta las 5:00 pm se encuentran asistiendo todos los estudiantes de primaria. Debido a que el colegio aun es pequeño, se establece un curso para cada grado escolar es decir que su población es pequeña.

¿Quiénes fueron mis estudiantes?

Usualmente cuando escuchamos y pensamos la palabra memoria, solemos remitirnos a la imagen de un abuelo o de un hecho del pasado, buscamos escuchar las experiencias de adultos como lo he hecho yo a través de este texto. Sin embargo, para la realización de mi práctica consideré importante explorar la memoria de los niños y de las niñas y por ello me aventuré a establecerme en el grado cuarto, curso donde se explora según los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), objetivos como:

- Diferenciar las características geográficas del medio urbano y el medio rural, mediante el reconocimiento de la concentración de la población y el uso del suelo, que se da en ellos.
- Evaluar la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano.
- Evaluar la importancia de satisfacer las necesidades básicas para el bienestar individual, familiar y colectivo.

Los anteriores anudados con el propósito formativo de la práctica permitieron que el grado cuarto fuera un curso ideal para el desarrollo de los ejercicios de memoria que establecí implementar.

Mi grupo de practica fue el grado cuarto, compuesto presencialmente por 22 estudiantes, aunque en la matricula se registran 26 estudiantes en total. Las edades de los niños rondan entre los 10 y 11 años. Muchos son hijos de campesinos vecinos a la escuela, otros son hijos o sobrinos de empleados de la siderúrgica y algunos más, son habitantes del municipio vecino: Sotaquirá. Quienes viven más lejos de la escuela tienen una ruta escolar que los transporta siempre y cuando el señor conductor no se confunda con los horarios y quienes viven más cerca llegan en sus bicicletas o caminando.

Como estamos en un periodo de reactivación de las actividades luego de la emergencia sanitaria debido a la pandemia del Covid-19, el retorno al aula escolar se ha dado desde el mes de agosto del 2021, mi practica fue realizada durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del mismo año. El regreso a clases ha permitido que los estudiantes que asistan al colegio lo hagan sin uniforme. Además de esto las actividades grupales estén restringidas de forma radical, como trabajar en grupo, comer dentro del aula, y jugar de forma cercana. Conjuntamente siempre se tienen presentes las medidas de bioseguridad:

lavarse las manos constantemente, hacer uso del gel antibacterial y el uso de tapabocas de forma permanente. Esto por supuesto generó cambios en las dinámicas que previamente había pensado para el desarrollo de mi práctica escolar.

3.3 Emplatando la práctica: Presentación de las sesiones

Para el desarrollo de la práctica docente, inicialmente establecí un panorama de seis sesiones de clase, aproximadamente de hora y media cada una, pero finalmente fueron siete sesiones, incluyendo la sesión de cierre, de carácter coevaluativo. La estructura general de la práctica para el desarrollo de las actividades fue la siguiente:

Eje	Sesión	Objetivo
Eje 1: Contextualizar	Sesión 1: Aprendiendo del Tiempo	Identificar tiempos en la historia, diferenciando entre pasado, presente y futuro, a través del uso de una línea de tiempo.
Eje 1: Contextualizar	Sesión 2: Cartografiando el Paisaje Agroalimentario	Elaborar una cartografía que refleje la ruta que emprende cada estudiante de casa al colegio, describiendo el territorio tutense, a partir de la identificación de los lugares importantes en su recorrido.
Eje 2: Explorar desde los sentidos	Sesión 3: El ejercicio de la Memoria - “Volver a pasar por el corazón” E. Galeano Parte 1	Explorar a través de los sentidos, los recuerdos que vienen a la mente con la experiencia de algunos productos alimenticios.

Eje 2: Explorar desde los sentidos	Sesión 4: El ejercicio de la Memoria - Parte 2- Cartografía Corporal	Representar a través de una cartografía corporal, las experiencias personales frente a la comida que han vivido los estudiantes de 4° grado
Eje 3: Profundizar	Sesión 5: Conversando La Comida	Reconstruir a través de diálogos y narraciones sobre la comida, memorias representadas a través de dibujos elaborados por estudiantes de 4° grado
Eje 3: Profundizar	Sesión 6: Recetarios	Crear una historia escrita a partir de la narración de recetas típicas del departamento de Boyacá
Sesión Final Cierre	El objetivo de esta sesión fue mostrar el producto final de los ejercicios de la memoria a través de una cartilla que incluye los trabajos y narraciones que los niños y niñas del grado 4to realizaron durante las anteriores sesiones.	

Para consultar las planeaciones de clase puede acceder a través del siguiente enlace:

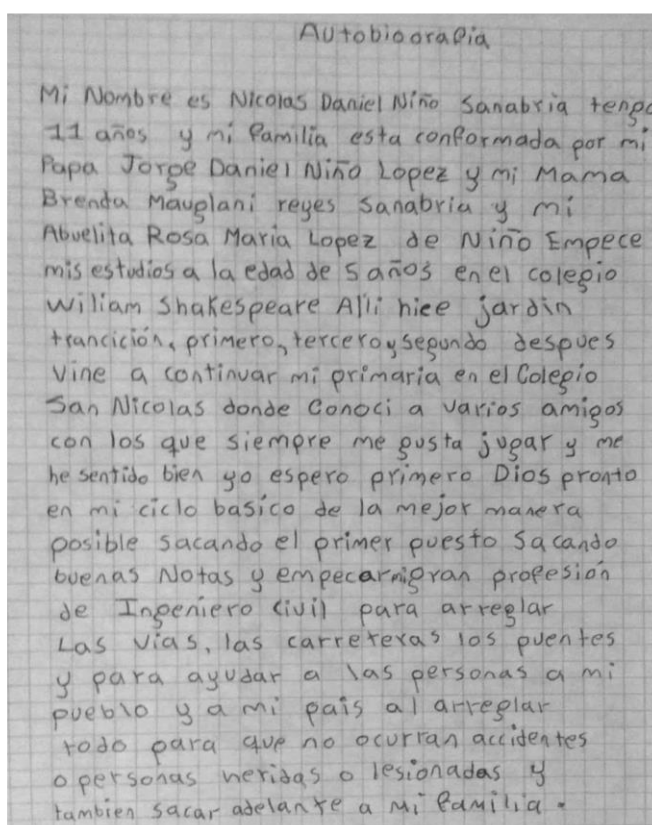
[Planeaciones- Práctica Pedagógica](#)

3.3.1 Eje 1: Historia y geografía: Geo-historizar la memoria

Decidí comenzar a hablar de historia y de geografía, porque tenía el temor de que hablar de un término como la antropología, pudiera complicarme la vida a la hora de abordar a unos niños de 10 años, ahora bien, si comenzaba hablando sobre antropología de la alimentación todo se iba a tornar confuso. Fue por esto que decidí que las disciplinas de historia y

solicitó de tarea, la elaboración de una autobiografía, seguida de la elaboración de una línea de tiempo sobre sus propias vidas.

Explorando las autobiografías realizadas por los estudiantes era sencillo comprender cómo realizaban sus acercamientos al pasado, en algunos casos, los niños comenzaron a escribir sus historias de vidas desde el encuentro de sus padres, hasta la creación de un futuro, como a continuación lo realizó el estudiante Nicolás Niño:



Autobiografía

Mi Nombre es Nicolás Daniel Niño Sanabria tengo 11 años y mi familia esta conformada por mi Papa Jorge Daniel Niño Lopez y mi Mama Brenda Mauglani Reyes Sanabria y mi Abuelita Rosa Maria Lopez de Niño Empece mis estudios a la edad de 5 años en el colegio William Shakespeare Allí hice Jardín Tránsito, primero, tercero y segundo después vine a continuar mi primaria en el Colegio San Nicolás donde conocí a varios amigos con los que siempre me gusta jugar y me he sentido bien yo espero primero Dios pronto en mi ciclo básico de la mejor manera posible sacando el primer puesto sacando buenas notas y empecar mi gran profesión de Ingeniero civil para arreglar las vías, las carreteras los puentes y para ayudar a las personas a mi pueblo y a mi país al arreglar todo para que no ocurran accidentes o personas heridas o lesionadas y también sacar adelante a mi familia.

Imagen 6: Resultado Sesión 1.

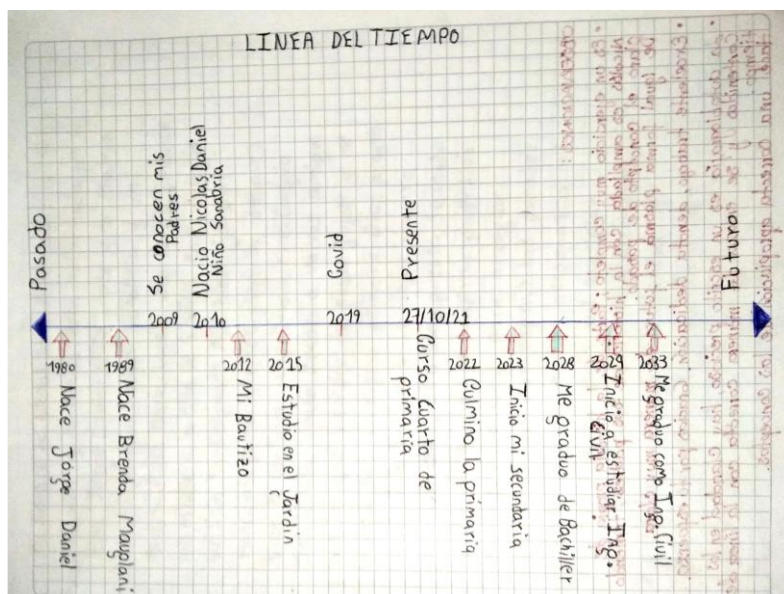


Imagen 7: Resultado Sesión 1.

Como se observó, Nicolás logró plasmar de una manera muy organizada sus vivencias pasadas y futuras narradas de forma escrita, a una línea de tiempo, la cual es un elemento más estructurado, lo que implicó que además de hacer una revisión del pasado, generó la posibilidad de la creación de recuerdos que no se hayan vivido en primera persona, como el momento en que nacen los padres de Nicolás y se conocen, o el momento en que se gradúa de la carrera de ingeniería civil, esto por demás muestra la posibilidad que tiene la memoria de aposentar y fortalecerse en la mente de un niño, nos permite ver más allá de la simple exploración del pasado, cierta plasticidad del recuerdo.

Aquí podríamos remitirnos nuevamente a Halbwachs, citado por el profesor Jonathan Caro (2020) quien afirma que:

En su conocido texto Los marcos sociales de la memoria presentan una serie de elementos con el objetivo de definir la memoria en su dimensión social. Para ello en primera instancia acude a los recuerdos de la niñez, estos, según el autor, se encuentran enmarcados en la reconstrucción del pasado por medio de otras experiencias, es decir, el recuerdo de acuerdo con Halbwach se encuentra confinado en la sociedad. En este intento de encontrar las pistas para entender el pasado. Asimismo, este considera que los recuerdos están anclados a

experiencias colectivas, es decir, que la memoria atraviesa dos dimensiones, la colectiva y la histórica. (p.28)

Efectivamente Nicolás, construye sus memorias conforme a las memorias de sus padres y a eventos históricos puntuales de su vida como lo fue su nacimiento o lo va a ser su graduación en el futuro.

De igual manera, los textos que se alejaron de las instrucciones respecto a escribir una autobiografía se acercaron a la descripción de sucesos específicos de sus vidas, dichas experiencias tienen que haber sido significativas para los niños y niñas puesto que en su mayoría eran narraciones entorno a eventos médicos, como enfermedades sufridas en su infancia temprana. Lo que demuestra que la comprensión del pasado para los y las estudiantes es una reconstrucción de las narraciones que otras personas, en este caso probable otros adultos, narraron sobre ellos, permitiéndoles reconstruir una memoria, que en el sentido de Halbwachs se plasma como una memoria colectiva.

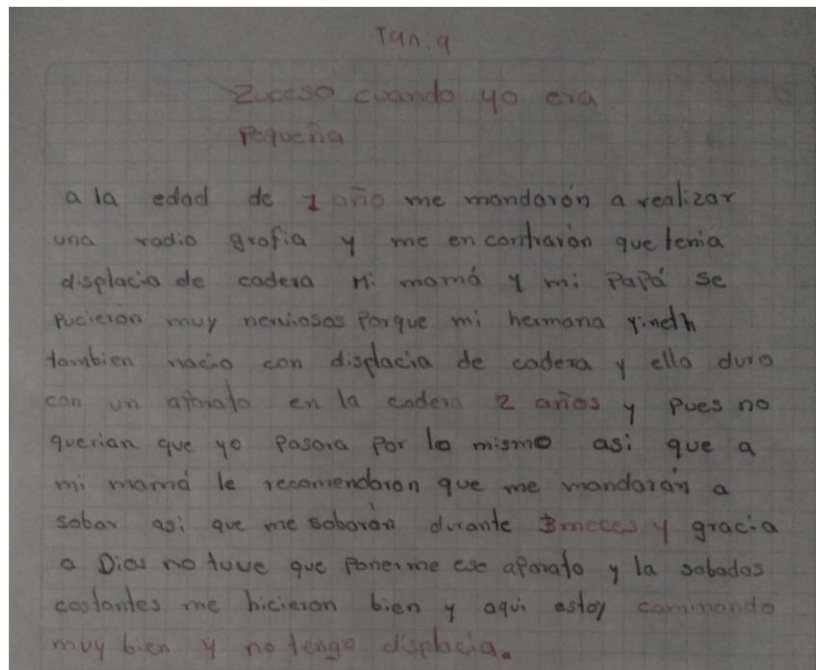


Imagen 8: Resultado Sesión 1.

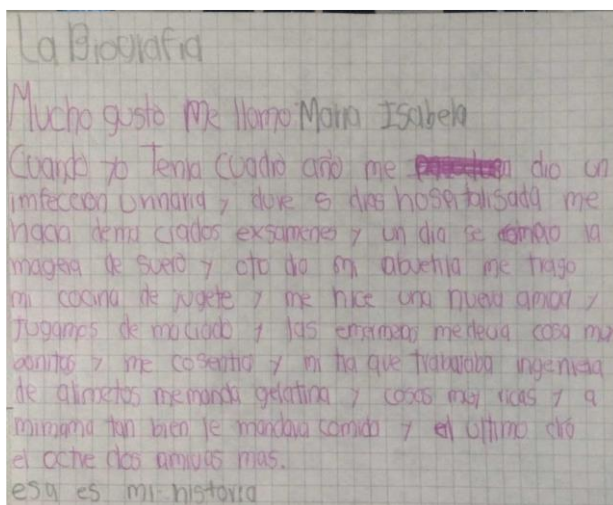


Imagen 9: Resultado Sesión 1.

De igual forma este ejercicio me permitió tener un acercamiento a los niños y niñas, comprendiendo quienes son en sus anhelos y experiencias personales, de esta forma podía distinguir con claridad también las diferentes personalidades que convivían en el salón de clase.

Como en los siguientes trabajos donde se puede evidenciar como dentro de la línea de tiempo Santiago y Sebastián integra los momentos que fueron más significativos en sus vidas, anudados a objetos y experiencias deportivas y en otro momento permitiéndonos además analizar los flujos migratorios que han transitado.

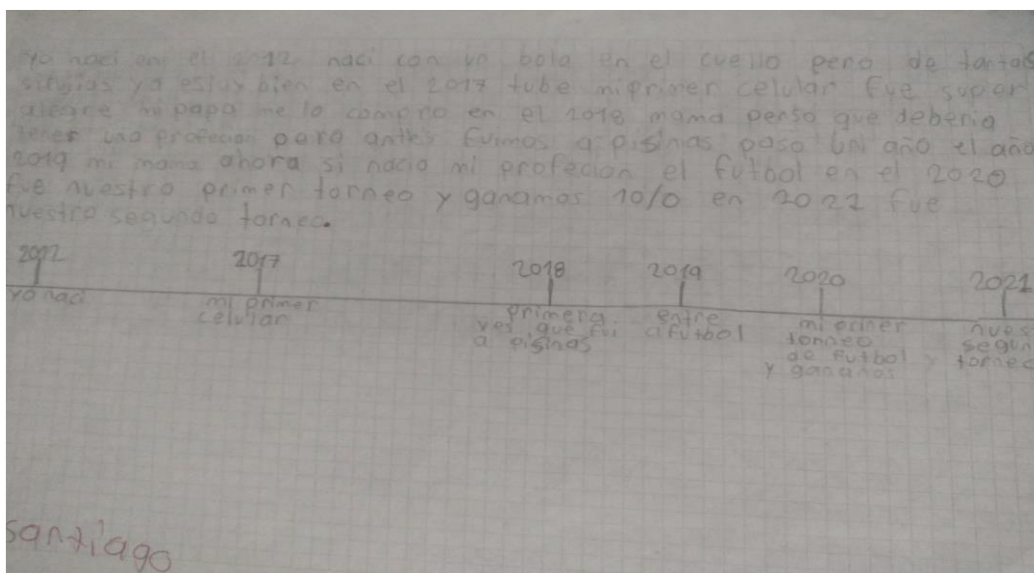


Imagen 10: Resultado Sesión 1.

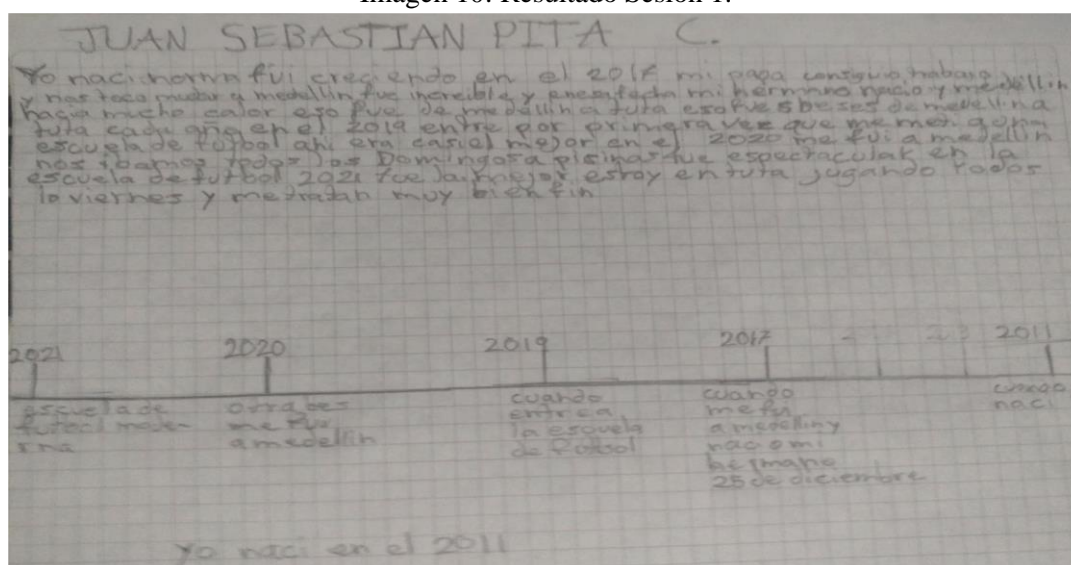


Imagen 11: Resultado Sesión 1.

Para la segunda sesión decidí que el lugar de la memoria debía ir en conjunción de la construcción del paisaje agroalimentario del territorio tutense, fue allí donde me di cuenta de que mis estudiantes no solo eran habitantes del municipio de Tuta, sino también del municipio de Sotaquirá. En todo caso, era pertinente para el ejercicio de la memoria presente explorar los lugares geográficos que tuvieran un acercamiento con la comida, donde pudiéramos establecer en qué lugares de sus rutas cotidianas encontraban cultivos o

acopios de leche, en qué lugares por el contrario se encontraban sectores de industria como la propia siderúrgica que transforma la chatarra en hierro, o Maguncia que fabrica ladrillos, tejas de barro y otros materiales de construcción.

Como lo describe el profesor Nestor Kaercher (1999):

Los conceptos y vivencias espaciales (geográficas) son importantes, hacen parte de nuestra vida en cada instante. En otras palabras: Geografía no es solamente lo que está en el libro o lo que el profesor habla. Usted la hace a diario. Al ir para la escuela caminando, al ir en un carro o en un autobús, por ejemplo, usted mapeó en su cabeza el trayecto. En otras palabras: el hombre hace geografía desde siempre. (p.73)

Yo me atrevería a relacionar que al igual que la geografía el hombre hace memoria desde siempre, solo que por supuesto para hacer memoria y como ya aclaramos antes hace falta hablar de la permanencia de esta en las cotidianidades, como por ejemplo en la construcción de un espacio que se transita a diario como la ruta de casa al colegio. Para lo cual en esta sesión de clase hicimos uso de la cartografía social como elemento representativo de la memoria del espacio geográfico cotidiano.



Imagen 12: Resultado Sesión 2.

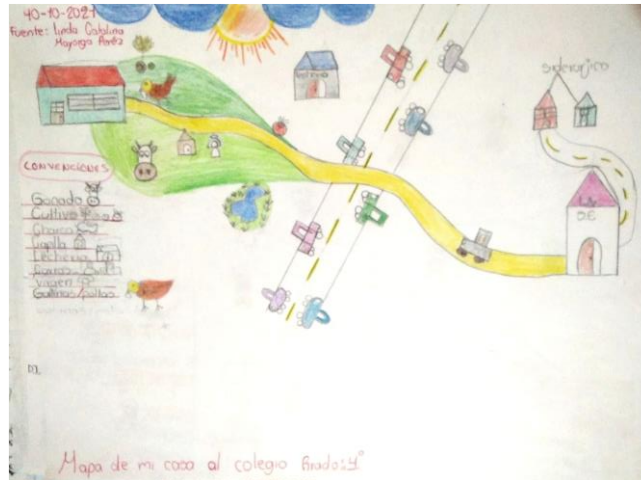


Imagen 13: Resultado Sesión 2.

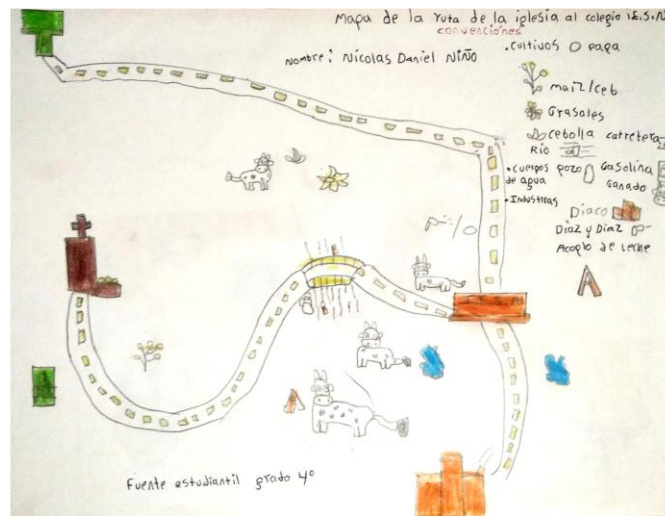


Imagen 14: Resultado Sesión 2.

Como se observa en las imágenes la ruta de casa a colegio se transforma y reconoce como un espacio cotidiano en constante transformación, ya sea por los nuevos cultivos que hay en el sector, como los cultivos de arándanos o girasoles, o por el creciente pastoreo de vacas lecheras que generan más rentabilidad para los campesinos que dedicarse a cultivar.

Enlazar la geografía a la historia como un elemento totalizante de la cotidianidad fue resultado de las dos primeras sesiones de la práctica.

Reconocer el territorio nos permitió darle un espacio físico a la memoria presente de los niños y niñas; por otro lado, hablar de las historias de vida de cada estudiante nos permitió

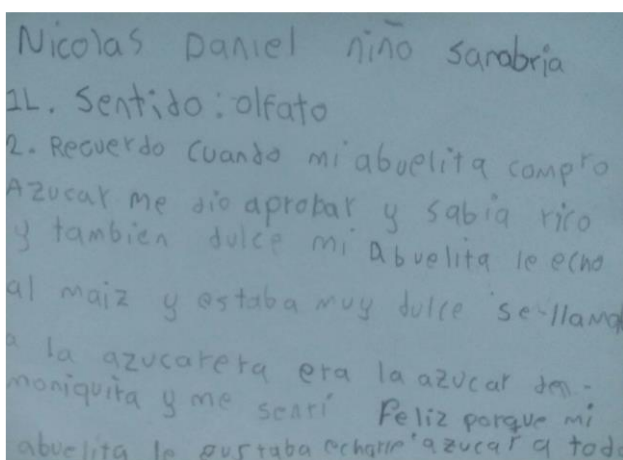
darle un espacio histórico a la memoria y plasmarlo en un lugar físico como una línea de tiempo, una narración o un mapa.

3.3.2 Eje 2: *Explorar desde los sentidos*

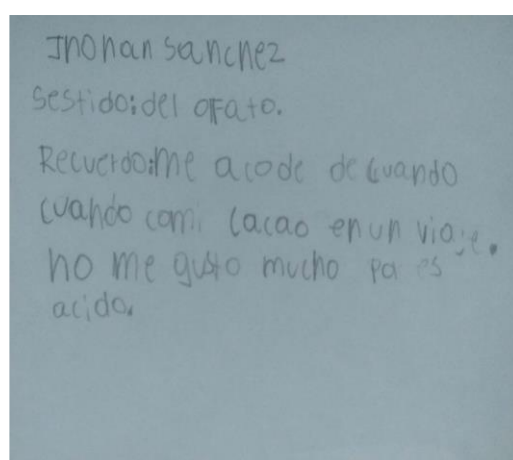
Explorando sabores y sensaciones

La memoria también es un ejercicio que permite recorrer sitios que no están plasmados en lo geográfico, la memoria se activa a partir del reconocimiento de lo que vemos, tocamos, olemos y saboreamos, y es por lo cual uno de los ejercicios en los que más ahondamos en el salón de clase fue el ejercicio de reconocer nuestros sentidos mediante la experiencia con la comida.

Para la tercera sesión de clase exploramos a ciegas algunos sabores cotidianos como la sal, el azúcar, el café, chocolate y ciruelas, a través de los sentidos se logró activar la memoria para recordar experiencias familiares, migraciones, vivencias desagradables, entre otros recuerdos.

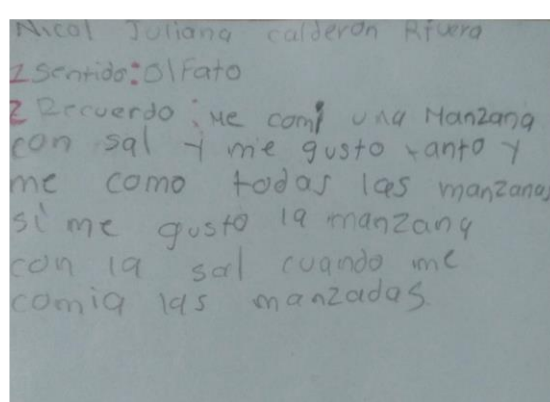
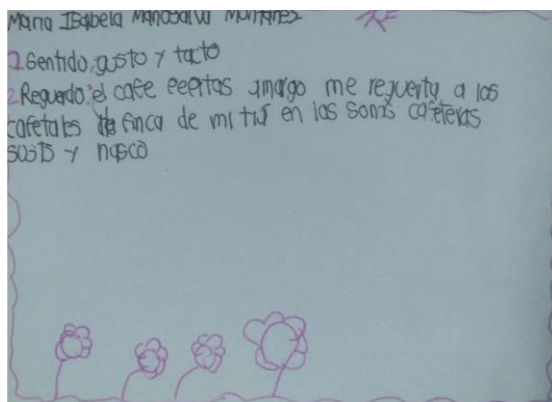


Nicolas Daniel niño Sabrria
1. Sentido: olfato
2. Recuerdo cuando mi abuelita compro
Azucar me dio a probar y sabia rico
y tambien dulce mi Abuelita le echo
al maiz y estaba muy dulce se llamaba
a la azucar eta era la azucar de
moniquita y me scari Feliz porque mi
abuelita le gustaba echarle azucar a todo



Jhonatan Sanchez
Sentido: del olfato.
Recuerdo: me acordé de cuando
cuando comi cacao en un viaje.
No me gusto mucho pa es
acido.

Imágenes 15 y 16: Resultado Sesión 3.



Imágenes 17 y 18: Resultado Sesión 3.

Para este ejercicio cada niño y niña debía enlazar el sabor que obtenía de una elección a ciegas con uno de los sentidos del cuerpo humano y escribir el primer recuerdo que obtuvieran al pensar en ese sabor o sensación que les generara el producto alimenticio.

El profesor Jonathan Caro (2019), citando a Walter Benjamin lo describe de la siguiente manera:

Benjamín deja al descubierto el carácter subjetivo que puede poseer la memoria, al pensar en temporalidades que se superponen, el pasado puede emerger cuando menos se piensa. Los recuerdos se evocan tan solo con sentir un olor, observar una calle, un cuadro, una película, comer determinado plato. Estas sensaciones nos llevan a los rincones jamás imaginados de nuestro pasado. (p.39)

Es por lo cual que este ejercicio de la memoria en clase permitió que niños y niñas comprendieran cómo la comida se convertía en un dispositivo de recordación y fue así como hablar de los alimentos comenzó a tener una mayor relevancia en nuestras conversaciones y momentos dentro del aula.

Corporeizando la comida

Los territorios que transitamos a veces no solo están constituidos por los paisajes que nos rodean o recorremos a diario, nuestros cuerpos también son territorios que construimos en nuestras cotidianidades, por ello la importancia de traerlo como un ejercicio de la memoria.

En el cuerpo están insertadas memorias que a través de los sentidos se marcan como cicatrices o que pasan por nuestro corazón como los sabores que nos recuerdan y acercan a las memorias familiares.



Imagen 19: Resultado Sesión 4.

Esta cartografía es una construcción colectiva donde desde el dibujo, los niños y niñas expresaron cómo se proyectan sus cuerpos y cómo algunos alimentos están cargados de

recuerdos que pasan por lugares de memoria como la mente, la boca o el corazón. A su vez cada niño creó su propia cartografía explorando sobre sus comidas favoritas y la importancia que les daba a sus familias en sus vidas y sensaciones. Esto les permitió reconocerse como sujetos activos y constructores de sus cotidianidades y territorios.

Como el cuerpo es territorio y a través de él también territorializamos lo que somos, podemos resaltar que: “Es en el territorio donde confluye lo percibido y lo vivido. El territorio le otorga sentido a la memoria y es en el territorio donde dicha memoria se constituye como historia individual y colectiva” (Ospina, B. 2011. P.12) Por lo cual en estas cartografías corporales se pueden considerar como proyecciones de nuestros territorios y nuestras memorias entorno a él, puesto que reflejamos también a partir de la comida nuestra construcción familiar y colectiva de las memorias que nos componen.



Imagen 20. Resultado Sesión 4.

3.3.3 Eje 3: De recetas y saberes

Como la comida ya era un pretexto para abordar la memoria en clase, decidí anudar la experiencia de los sabores a los saberes y así definir una identidad que nos ofrecía el lugar que compartíamos, es decir, definir una identidad boyacense a partir del hecho de conversar sobre platos típicos de la región.

Explorar en nuestros sentidos nos hizo acercarnos a nuestras relaciones familiares, la mayoría de las cosas que pasaban por nuestro corazón evocaban a nuestros abuelos, abuelas, madres, padres y tías.

El lugar de encuentro es la cocina y por lo tanto en la cultura tutense y sotaquireña rememoramos como dispositivo de memoria algunas comidas típicas a saber: Los *Indios*, el cocido boyacense, la sopa de ruyas, las arepas y los envueltos. A partir de la elaboración grafica de estas recetas creamos historias entorno a la comida que nos acercan a las cotidianidades campesinas y actuales y por supuesto a nuestra familia.

Comenzar a escuchar las voces familiares sobre las comidas típicas de la región, permitió que los niños comenzaran a construir una nueva memoria respecto a sus vivencias en la cocina, al entrevistar y preguntarle a sus familiares sobre algunos platos típicos, los niños y niñas lograron aprender qué sucede en la cocina familiar más allá del mero acto de cocinar o alimentarse.

En el caso de Linda Catalina, la comida y hablando en específico de la arepa boyacense fue un elemento que le permitió hablar de las dificultades económicas que atravesó su familia en algún momento y por el cual se convirtió en habitante de Sotaquirá.

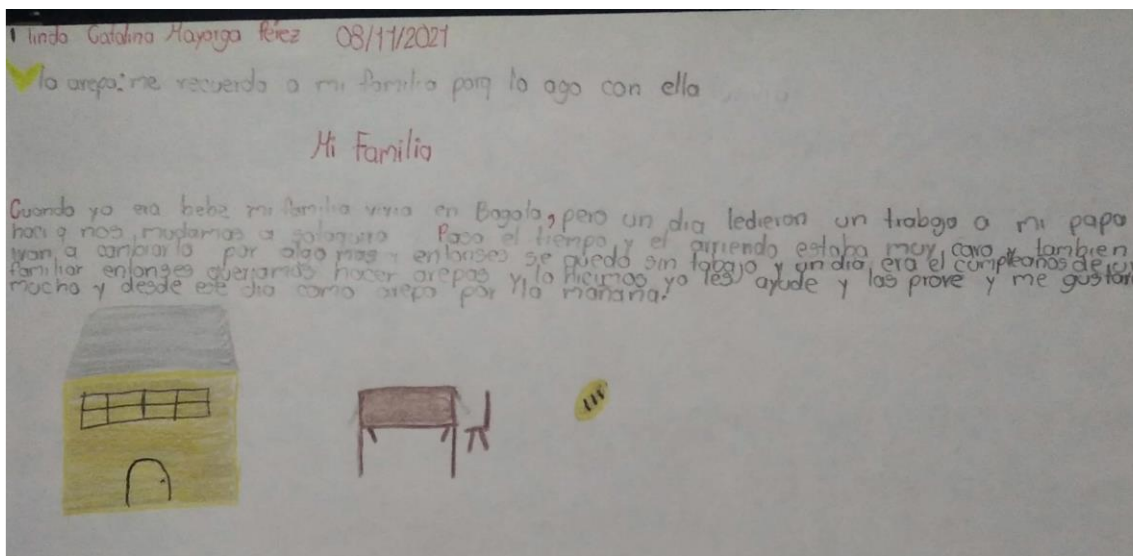


Imagen 21: Resultado Sesiones 5 y 6.

Nicolás por otro lado decidió a partir de la receta de los *Indios* crear su propio cuento, en el cual mostró una vivencia que para él era significativamente pertinente y cotidiana y era la presencia de la Covid 19. En su cuento narra la historia de una niña que estuvo enferma de dicho virus y que con el transcurrir de los días se recuperó gracias a que a diario le llevaban *Indios* para que comiera durante su estadía en el hospital, esto sembró en ella idea de convertirse en chef. La posibilidad de unir estos escenarios tan diferentes como una cocina y un hospital, me dejó fascinada, yo esperaba una narración que hablara de una experiencia muy personal, sin embargo, Nicolás logró construir un escenario ideal para hablar de dos temáticas recurrentes en su cotidianidad.

Nicolas Daniel niño Sanabria 8/11/2021

Mi recuerdo Arepas boyarenses hace cinco años
 en tunja mi tía decía que le gustaban
 y que quería que fuera chef y me senti muy
 especial

MI CUENTO
 La niña especial

Inicio

habia una vez una niña enferma por covid
 y cuando estaba en el hospital san rafael
 comia indios y le daban motivos para
 superarlo y lo logro y se volvio chef

Nudo

despues el covid se esparcio por toda colombia
 y no pudo cocinar mas Indios los niños y
 los viejitos se contagiaban muy rapido

Desenlace

Ella supo que los tenia que motivar y lo logro dandoles
 Indios y ablandoles hasta que superaron el covid

Imagen 22: Resultado Sesiones 5 y 6.

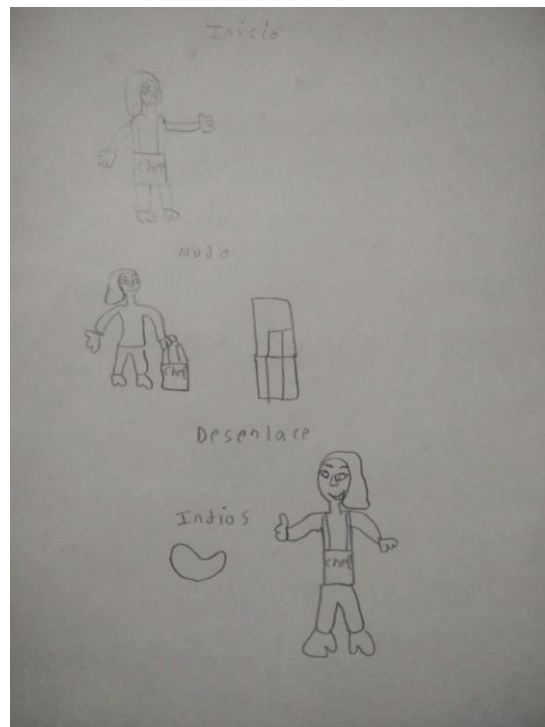


Imagen 23: Resultado Sesiones 5 y 6.

Como producto final de la práctica elaboré una cartilla a partir de los trabajos realizados en clase junto con los niños y niñas, que incluye un recetario de algunos platos típicos boyacenses, contruidos a partir de las narraciones hechas durante las sesiones de clase. A través de la cartilla, pensamos en nuestras experiencias familiares, posibilitándonos construir una definición del pasado y a su vez del presente y futuro. Se permitió darle a los niños y a las niñas del grado 4to del IE San Nicolás, una voz, para que hicieran sus propios ejercicios de la memoria y definieran al recuerdo como una parte esencial de los procesos históricos con los que cotidianamente convivimos, por ejemplo: los cambios de nuestros gobernantes, las transformaciones económicas al hablar de qué comemos y cada cuánto lo comemos.

Además de todo esto, también comprendimos cómo se configuran las geografías del territorio, junto con los niños a pesar de su corta edad, coincidamos en nuestros relatos familiares al entender ¿por dónde hemos transitado migratoriamente?, ¿Qué cultivos hemos dejado de observar?, ¿A dónde vamos a comprar? ¿Qué sembramos en nuestros hogares?

Y por supuesto también hemos usado la memoria de la comida como excusa para hablar de nuestras historias de vida personales, preguntándonos: ¿Cuáles son los toques secretos que agregamos a nuestras comidas? ¿A quiénes recordamos? esas personas que ya no están en este plano tangible pero que hacemos vivir a través de lo que cocinamos y comemos.

3.4 La Coevaluación: La cereza del pastel

Para mí la cereza del pastel fue la coevaluación, en primer lugar, porque al planear originalmente las sesiones de clase no tuve en cuenta la necesidad de realizar un proceso evaluativo tanto para los estudiantes como para mí, donde existiera la posibilidad de

conversar en torno a los aprendizajes que tuvimos como grupo en el aula de clase. Por ello la cereza del pastel le dio un toque a la práctica de profunda reflexión y mejoró el sabor de esta sobremesa.

Para la sesión coevaluativa, presenté la cartilla que elaboré y que como ya mencioné está constituida tomando como insumo los trabajos de los niños y niñas desarrollados en clase, junto con las reflexiones propositivas que tenían estas temáticas de enseñanza en forma puntual.

Para consultar la cartilla se puede seguir el siguiente enlace: [Cartilla Memoria - Práctica Pedagógica](#)

A medida que abordaba la cartilla en el orden en que transcurrieron las sesiones, realizaba un repaso de los aprendizajes que yo pretendía que los alumnos y alumnas hubieran adquirido, señalé que me gustó de cada uno de los trabajos presentados, recalcando un profundo agradecimiento por el compromiso que ellos y ellas asumieron al compartirme sus memorias, de igual forma repasamos dichas memorias entre todos.

El segundo momento coevaluativo fue la resolución de 3 preguntas que giraban en torno a los sentires de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje, puntualmente pregunte:

- *¿Te gustaron las actividades desarrolladas en clase? ¿Por qué?*
- *¿Crees que la profesora tenía dominio del tema que enseñaba? ¿Por qué?*
- *¿Cómo te sentiste durante las clases?*

Pensé en abordar dichas preguntas en el sentido en que los niños y niñas me aclararan de forma escrita lo que habían aprendido en clase, pero esperando a que lo reseñaran como una nueva memoria en sus vidas y por supuesto que el factor de la alimentación tomara

relevancia en dicha narración. Por ello quise saber puntualmente como fueron sus sentires en el proceso de aprendizaje.

La mayoría de los niños y niñas describieron sus experiencias como gratificantes en el sentido en que se habían divertido y la habían pasado bien durante las clases. Por ejemplo, David Guillermo lo describe así: *“Me gustaron mucho era muy chévere con nosotros estábamos trabajando muy bien con ella estábamos muy activos me gustó mucho trabajar con ella me hizo tocar con la comida recuerdos muy bonitos”*.

Michel por otro lado describía su sentir de la siguiente manera: *“Me gustaron las actividades porque son muy curiosas y muy bonitas y aprendí artas cosas (...) me sentía curiosa y feliz de que nos iba a enseñar”*

Linda Catalina por su parte menciona algo que me agradó bastante y fue verse como sujeto participante del proceso escolar: *“si me gustaron porq partisipe casi en todas y porq dije lo que me gustaba y me gustó mucho lo que hicimos”*

Karen también desde su experiencia personal plasmó lo siguiente: *“me parecieron muy chebres porque nos hacíamos juegos y reíamos mucho y me parecio muy excelente me sentía muy feliz. (...) la profe tenia dominio porque nos mostraba nuestros trabajos y hacia bien las actividades”*.

Como se observa la mayoría de las narraciones muestran un sentir profundo desde la alegría y el juego como mecanismo de aprendizaje y que a su vez esto hiciera para ellos y ellas significativo su proceso de aprendizaje. Sin embargo, para mi dentro del aula escolar la visión que tenia de ello al desarrollar cada sesión se alejaba de lo que yo consideraba didáctico o lúdico, por supuesto intenté que fuera interactivo promoviendo la participación

de todos los y las estudiantes, pero hasta que no leí la coevaluación que hicieron los estudiantes sobre mí no dimensioné que lo que habían apropiado al final no eran las teorías o los conocimientos sobre la memoria que yo les había instruido.

Parecía más bien que ellos me estaban explicando también un poco que significa la memoria desde los sentidos y las emociones, y aunque tal vez no haya reflejado una instrucción sobre los conocimientos curriculares que se esperaban que adquirieran, si había logrado que los niños y niñas se percibieran como sujetos constructores de sus memorias individuales y colectivas, aprendieron que la comida es un artefacto que los acerca a sus experiencias de vida y ahora también a una experiencia escolar. Que la memoria es una construcción permanente y que la comprensión de su presente era resultado de la exploración de la memoria.

Como lo señala Herrera... Et,al (2013, p.185) “En suma, la memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible. De hacerse cargo de un otro en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales”. Para mí esto quiere decir que los niños y niñas también son agenciadores de la comprensión de su futuro con base en las memorias del pasado, puede ser una manera de pensar la historia o su contexto familiar y social desde una percepción crítica de sus experiencias y aprendizajes.

Ahora bien, volviendo a la praxis docente en el aula de clase, es importante reflexionar sobre cómo entonces se percibe la escuela tradicionalmente hablando, Raimundo Cuesta (2019) cita a Escolano (Escolano, 2017, p. 67) cuando este último afirma que:

La escuela, en este sentido, comparece como un espacio institucional original gestionado por una cultura empírica que comprende los repertorios de prácticas y rituales de la

profesión docente progresivamente interiorizados en forma de habitus: “La cultura de la escuela, bajo esta perspectiva de análisis basada en la lógica de la práctica, es una cadena de rituales interactivos” (p.154)

Por lo cual es importante develar esta cultura escolar que se enmarca casi siempre en el cumplimiento de ciertos parámetros y objetivos. Cuesta (2019) cita a Dominique Julia (1995), para aclarar que esta cultura escolar generalmente se considera como:

El conjunto de normas que definen lo que hay que enseñar y las conductas que deben ser inculcadas, es decir, un conjunto de reglas y prácticas que permiten la transmisión de los conocimientos y la correlativa interiorización de comportamientos, en suma, se trataría de un agregado de normas y prácticas articuladas conforme a las variables finalidades educativas de cada época histórica (p.157).

Empero, desde mi experiencia en el aula de clase considero que esta forma de ver una cultura escolar, muchas veces se olvida de quienes son los sujetos con los que interactuamos los docentes, esa visión del estudiante como un vaso vacío que se debe llenar para que encuentre una forma de “ser en la vida”. Cuesta (2004) describe esta forma de ser desde una función institucional, señalando que: “La escuela, la fábrica y la cárcel constituyen las tres grandes instituciones donde se forja, populariza e interioriza la noción de un sujeto autoconsciente, responsable de sus actos y, por tanto, potencialmente culpable”. (p.2) y a su vez complementa dicha idea generalizada que se tiene de la importancia de educar a las infancias, de la siguiente manera:

Una imagen social homogeneizadora acerca de una supuesta e ideal infancia unificada y abstracta que, más allá de las clases, géneros o etnias, se presenta como aquella porción de la población irresponsable penal y laboralmente hablando y, en cambio, y por ello mismo, obligada a acudir a centros de educación. Así, una vez más la escuela está llamada colaborar en la tarea de unir lo que la sociedad separa en el seno de un espacio institucional común y de acuerdo con una racionalidad que otorga a la educación una tarea de salvación y redención individual. (p.5)

Claramente Cuesta realiza una crítica a esta concepción de la escuela que se enmarca también desde un enfoque capitalista de formar una sociedad desarrollada y culta. Y que por tanto no tiene cabida para pensar el desarrollo de la labor docente desde lo emocional, o dándole a la emocionalidad otra definición entorno a que la felicidad es resultado de la formación de un sujeto bueno y funcional para la sociedad, un sujeto que trabaje y no piense, o en este caso que se eduque, pero que de igual forma no piense, el por qué aprende lo que aprende, o de qué forma puede construir su propia visión del mundo. La manera en que Raimundo Cuesta lo sintetiza podría ser la siguiente: Pensar históricamente, problematizar el presente, aprender dialogando, educar el deseo e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales que dominan la vida escolar, constituyen sugerencias e ideas-fuerza con las que poder orientar nuestro trabajo. (2004, p.8).

De esta forma cierro esta cereza del pastel, concluyendo que la emocionalidad es un factor que transversaliza el aprendizaje en clase de niños, niñas y jóvenes y que además en función del trabajo docente es vital tener en cuenta las emociones y sentires en la comprensión de nuestro contexto escolar. Más aún si nos dedicamos a pensar la escuela en clave de la memoria como en el caso de mi práctica educativa.

CAPÍTULO 4. EL POSTRE, SISTEMATIZANDO LA EXPERIENCIA

Acercarse al final de este escrito implica también aproximarnos a la degustación de lo que significó mi experiencia en este trabajo de grado. La sistematización de la práctica pedagógica me hace pensar en el postre como uno de los elementos finales de un menú; como lo describe Marqués, “los postres son el broche final de una comida, sinónimo de placer y buen sabor de boca. (...) Al parecer en estas copiosas comidas era habitual comer dulces cuando se cambiaba de un plato salado al siguiente” (2019, p.84). Continúa el autor afirmando que:

Lo cierto es que el concepto de postre como preparación gastronómica hace referencia a platos de sabor dulce o agridulce que se toman al final de las comidas o en la merienda. Cuando se habla de postres se entiende alguna preparación dulce, bien sean cremas, tartas, pasteles, helados, bombones, etc. Por extensión se denomina postre a cualquier comida dulce incluso si su objetivo no es ser ingerida al final de la comida. (Marqués 2019, p.85)

¿Será por esto que siempre asumimos que el postre debe ser dulce? ¿Es acaso la práctica pedagógica un proceso dulce? A veces los postres son preparaciones acidas, agridulces, frías o calientes. Entonces el postre al igual que cualquier otro plato que consumimos nos da la oportunidad de darle desde nuestra subjetividad un significado o un carácter especial y desde nuestro gusto un sabor particular.

Por lo cual, yo también decidí darle a la experiencia de la práctica pedagógica una serie de sabores que estuvieron definidos por lo dulce, en cuanto a mi experiencia en el aula con mis estudiantes, un sabor amargo, al cuestionarme y conflictuarme respecto a mi subjetividad y mis identidades no solo en el aula sino en mis cotidianidades y quizá un sabor ácido, al preguntarme casi al final qué puede quedar de todo esto como reflexión a la enseñanza de

las ciencias sociales en la escuela. Así estas diversidades de sabores también están atravesadas por diversas subjetividades.

En este capítulo me propongo problematizar dichas subjetividades desde la observación atenta y tal vez retrospectiva de lo que viví en tres momentos. En el primero referente al proceso que dio inicio a la práctica y cómo este definió las discusiones que desarrollaré en esta sistematización. Para el segundo momento abordaré una perspectiva entorno al cuestionamiento de la cultura escolar en la práctica pedagógica y finalmente, describiré el concepto de *afectación*, en términos de las subjetividades del sujeto practicante.

4.1 Mi Entrada a La Práctica: Identificando los sabores del postre

Mi primer acercamiento al colegio sucedió mucho antes que comenzara mi práctica en aula, recuerdo que, a mediados del mes de agosto del 2021, tuve un encuentro con la rectora y allí le pregunté sobre las posibilidades que existían de que me abriera un espacio en su escuela para desarrollar mi práctica pedagógica. Así fue como con una apuesta de diferentes ingredientes llegué al colegio con el objetivo de ponerlos en marcha bajo muchas ansiedades e incertezas; tal vez fue por esto que en ese preciso momento exponiendo a la rectora mis anhelos y proyecto, comencé a dudar: sobre mi identidad, sobre mis capacidades para estar en el aula y sobre mi proyecto e idea de propuesta pedagógica desde la memoria. En efecto dudé, pero continué explicándole a la rectora el recetario de temas que quería llevar al aula escolar.

Para mí, cada una de las planeaciones se convertía en un ingrediente clave que al final daría como resultado la elaboración de un recetario sobre comidas típicas de Boyacá. Sin embargo, como cada planeación era un ingrediente de mi receta en general, que en sí era mi

práctica pedagógica, debía ser muy certera con las cantidades de cada ingrediente que deseaba explorar.

Tal cual como cuando hacemos un postre, la destreza y concentración en su elaboración a veces es más compleja que la preparación de un plato fuerte, y esto sucede porque cualquier exceso o deficiencia de algún ingrediente o un mal movimiento del utensilio de cocina que estemos usando, puede cambiar definitivamente el resultado de lo que emprendamos, si es un pastel puede que no crezca lo suficiente, si es un postre frío puede que no se cuaje o se congele, como lo describió el periodista Ángel Marqués (2019) “un buen postre puede arreglar una comida mediocre y viceversa, un mal postre desluce una gran comida”(p.88). Quizá ese mismo temor lo podía integrar en mi práctica, porque para mí cualquier idea errónea me descalificaría frente a la profesora titular y peor aún frente a la rectora, una mujer que se expresaba disciplinada y metódica en su forma de hablar y en su estética corporal.

Entonces, luego de tener claros los ingredientes o sea las temáticas de las planeaciones en mi práctica, comencé a preguntarme, ¿Cómo se debe ver una maestra? Indagué con una tía que ya había trabajado en otro colegio del pueblo y lo primero que me dijo fue, “por favor, no uses los jeans rotos, no llesves tus sacos grandes y sobre todo péinate”. No me dijo nada respecto al uso del tiempo, la importancia del material de clase o la necesidad de establecer un orden respecto a la sistematización de las calificaciones y trabajos que obtuviera. En ese momento me di cuenta que yo era un utensilio clave en la preparación que deseaba crear, pero dudé respecto a si era un utensilio ideal, o lo suficientemente ideal para que los niños y niñas me vieran con respeto o también para que la rectora me viera como una mujer con carácter en mi estética, es decir como se ve una “clásica” profesora del pueblo, de esas

señoras que se reconocen a lo lejos, por su clase al vestirse, el uso de tacones incluso cuando la llegada al colegio es solo trocha, huelen muy rico y se alisan su cabello de forma perfecta.

Pero no, yo no me veía así, en efecto no consideraba que fuera una mujer que no supiera distinguir los espacios sociales a la hora de vestirse formal o informal, pero tampoco sentía que necesitara ser alguien extremadamente diferente para ser respetada solo por cómo me veía. Entonces, asumí a la escuela como una cocina, como un laboratorio creativo, no como una vitrina de exhibición y esa fue mi primera regla personal.

Como utensilio, en este caso para la cocina de 4to, debía quizá afianzar un poco mi estética de maestra, así que decidí usar una de las batas que mi hermano me había regalado y que él solía usar durante sus laboratorios de la universidad, para mí la bata era una forma de poder diferenciarme de los alumnos más grandes del colegio, debido a que mi corporalidad se manifiesta joven, también era una forma en la que podía hacerme notar para la rectora, que ella comprendiera que me estaba tomando mi papel muy en serio. Ahora me pregunto si tenía algún afán por agradarla, pero no es así, era un afán más inclinado a que todo el que me viera supiera que no era una joven más del colegio, sino una profe. Lo anterior va muy de la mano con lo que señala Iturralde y Guevara (2014) cuando expresan lo siguiente:

Los profesores asumen su carácter normativo y prescriptivo que, en muchos casos, debe ser “recordado” por el directivo de la escuela, que aparece en estos discursos como el encargado de resguardar el cumplimiento de ciertas normas que contribuirían a hacer visible esa diferencia ‘necesaria’ entre profesores y alumnos. Dentro de esas normas, la vestimenta “acorde a su función” parece ser una de las de mayor efecto simbólico para remarcar la asimetría propia del acto educativo (p.4)

En todo caso el primer día de clase mi lenguaje corporal y estético se relajó al notar que la profesora titular, iba de tenis y con uno de esos overoles especiales anti fluidos que se habían puesto de moda debido al temor del Covid, entonces pensé que estaba bien seguir siendo yo misma, ponerme la bata que me obsequió mi hermano y centrarme en lo elemental, que para mí era hacerme entender por los niños y niñas, que ellos y ellas pudieran disfrutar esas dos horas de clase distrayéndose del proceso de llenar guías y talleres. Así comenzó mi práctica.

4.2 Teniendo claros los ingredientes. ¿Manos a la obra? El cuestionamiento de la cultura escolar en la práctica pedagógica.

¿Qué entendía yo por práctica pedagógica? Como mencioné en anteriores oportunidades, para mí la práctica era la organización de un cumulo de temarios, con el que buscaba cumplir un objetivo o resolver una hipótesis en torno a la importancia de la alimentación como artefacto de la memoria en niños y niñas. Lo primero que pensé fue en ordenar los temas de tal manera que en el poco tiempo que tenía para desarrollarlos pudiera alcanzar el objetivo propuesto. En ese momento era importante para mí que los contenidos fueran consecuentes y coherentes entre sí, para lo cual recurrí al tiempo y el espacio como ejes articuladores del pensamiento social, en parte creo que esta decisión tiene que ver más con los modos en que el código disciplinar funciona en los jóvenes maestros, ya que terminamos aferrándonos de manera inconsciente y no pocas veces contradictoria, de lo que aprendimos disciplinarmente en la Universidad así como de la forma en que nos enseñaron las ciencias sociales escolares, donde la historia y la geografía siguen siendo los pilares. Así que para hablar de memoria con mis estudiantes eche mano del tiempo y del espacio como categorías transversales al ejercicio de evocación, pensando que desde allí podía agenciar la



memoria, en lugar de comenzar a extraer de las cabezas de mis estudiantes sus memorias familiares sin la comprensión de dichos elementos.

Sin embargo, al finalizar la práctica comprendí que no era suficiente tener claros los temarios, sus contenidos y la cohesión entre ellos, hacía falta pensar en la didáctica, la lúdica y el desarrollo de las actividades escolares cotidianas en el aula y fuera de ella, además de tener en cuenta las subjetividades propias de cada uno de los estudiantes.

Los profesores Fandiño y Bermúdez (2015), realizan una revisión por diversos autores donde concluyen que la práctica pedagógica es “un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad” (p.31) Es decir hay un posicionamiento y reflexión personal del docente respecto a su entorno educativo, su praxis y su filiación con el currículo escolar.

No obstante, la profesora Olga Lucia Zuluaga Garcés (1987) no solo configura la práctica pedagógica (PP) en referencia al quehacer docente sino a todo un saber pedagógico construido desde un discurso sobre la enseñanza, manifestando lo siguiente:

Hablar de PP es recuperar la historicidad de la pedagogía al trabajar su discursividad y herencia como saber pedagógico de nuestra sociedad. Para esta autora, la PP es una noción de doble naturaleza. Por un lado, es una noción metodológica sobre aquello que acontece en el salón de clase y de lo que hace cotidianamente el profesor. Por otro, es una noción discursiva, constituida por el triángulo escuela-docente-saber pedagógico. La PP da cuenta tanto de las prácticas como de los discursos que circulan en las aulas con el objetivo de discernir las formas de enunciación y de legitimación de los saberes enseñados en las instituciones. En otras palabras, Zuluaga sostiene que la PP comprende los procesos de institucionalización del saber pedagógico (conjunto de discursos y conocimientos sobre la enseñanza). (En: Fandiño y Bermúdez. 2015, p.32)

Comprendido lo anterior, era necesario que mi práctica pedagógica además fuera un producto que respondiera a lo que social e históricamente en el entorno escolar se entendía por práctica, en este caso un espacio de formación docente entorno a la cultura escolar y que construye sus propias experiencias en un contexto laboral y cotidiano del sistema educativo.

De esta forma, como ya he mencionado, la cultura escolar me atravesó con la idea de que definitivamente no solo importaban los contenidos que iba a impartir en clase sino la estética corporal que proyecta una docente, además de la valoración que construía sobre mí misma al no ser la profe que llegaba en un auto o en una ruta especial sino en bicicleta y a veces lavada por la lluvia.

Considero que sobre todo por estas construcciones y percepciones personales es que también se hace importante sistematizar la práctica pedagógica, ya que en definitiva el aprendizaje no solo se manifiesta a través de las concepciones aprehendidas por los niños y niñas en el aula, ni las nuevas materialidades resultantes al finalizar la práctica y que son evidencia del aprendizaje escolar, sino porque el aprendizaje también se manifiesta en la construcción y el fortalecimiento de identidades propias (como en mi caso y que por supuesto ampliaré más adelante).

Reflexionar sobre todo ello, es lo que muestra que la cultura escolar no es solo el seguimiento de un currículo, o responder al ideal de maestro o maestra que se nos impone social y culturalmente hablando, y que como lo amplia Raimundo Cuesta (2016) en referencia a las tradiciones inventadas: “Los cuerpos docentes y su acción educativa constituyen un campo profesional regidos por unas normas implícitas, que inclinan a su miembros a desempeñar el papel de guardianes de la tradición y esclavos de la rutina”

(p.4). Reflexionar sobre la práctica nos permite construir y posicionarnos sobre nuestra propia noción de cultura escolar, una definición ampliada por el ejercicio de nuestras subjetividades como maestras y maestros en formación.

De igual forma vale la pena realizar una sistematización de la práctica pedagógica porque en el acto de reflexión el quehacer docente y la construcción del saber pedagógico, también hay espacio para pensar de forma crítica cómo se ha constituido el sistema educativo en general, Cuesta por ejemplo cita a Bernstein (1971, p.47) quien expresa que:

"La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales"(p.5)

De esta manera el papel de la escuela debe responder al sistema social en general que presida dicha sociedad, es así como el papel del docente también se ve a travesado por dichas exigencias y prácticas para que esta "tradición" en palabras de Cuesta, se mantenga a lo largo de la historia. Esto nos permite como profesores y profesoras continuamente reflexionar sobre, de qué forma seguimos la tradición.

4.3 Azúcar al Gusto. La afectación en términos de las subjetividades del sujeto practicante.

Si bien, antes mencioné como fui atravesada desde algunas de mis subjetividades lo que yo consideraba mi identidad en general, la experiencia docente me hizo entender que yo no estaba constituida solo por una, y no me malentiendan, no estoy hablando de un proceso disociativo de la identidad mental que habito, sino del descubrimiento y nombramiento de

quien soy y qué me compone como Lizeth Stephanie Bohórquez Palacios entre mi nombre y el Ser Docente.

Tomando los postulados de la antropóloga Jeanne Favret-Saada quien problematiza, el “Ser Afectado” como un dispositivo metodológico que permite acercarse al mundo, a las realidades de los otros a través de las propias afectaciones en campo, pretendo reconstruir parte de mi propia experiencia durante la práctica, prestando particular atención a mis propias afectaciones, entendiendo éstas como las “intensidades” que atraviesan la constitución/definición/establecimiento de mis subjetividades.

Para la antropóloga francesa, las afectaciones le permitieron encontrar – y aprender a la vez- las lógicas del lenguaje, de los relacionamientos menos formales y las actuaciones de la vida cotidiana de los otros con los que hacia su campo, de forma tal que ella y su rol de antropóloga muchas veces quedaba por fuera del encuadramiento investigativo inicial. Aunque Favret-Saada no estudio estas afectaciones en otros ámbitos, como el educativo creo pertinente entender la práctica pedagógica como un gran trabajo de campo donde constantemente nos estamos afectando, afectamos y los otros son afectados.

Así pues, decidí asumir la misma postura que esta antropóloga, porque al leer mis diarios de campo y volver a recordar, releer, y reescribir esta sistematización me di cuenta que siempre tuve un objetivo presente durante mi estadía en el pueblo para la realización de la práctica y fue ser una igual. Una igual para mis alumnos y alumnas, una igual para las maestras compañeras de la escuela y una igual para la comunidad tutense en general, así pues, de esta manera describo mis afectaciones a continuación.

4.3.1 Nivel 1 de Afectación: La Stephanie maestra, ¿Qué es ser la profe? ¿Dónde ser la profe?

En definitiva ser la profe es ser la sujeto responsable del aula de clase, para mí por ejemplo fue importante el hecho de que mis primeros estudiantes fueran niñas y niños de entre 10 y 11 años, esto debido a que como señale anteriormente mi corporalidad es engañosa y normalmente no demuestro la edad que tengo, lo cual se hace conflictivo en algunos espacios académicos debido a que, o tengo que elevar mi voz, o tengo que mostrarme más seria y capaz de sortear los grupos con los que llego a trabajar, lo cual a la larga es un ejercicio desgastante. Sin embargo, sé que esto no me pasa solo a mí, algunas de mis compañeras, mujeres por supuesto, (que es otra de las variables relevantes en esta discusión de mostrarse con cierta propiedad al expresarse), han pasado por las mismas aflicciones respecto a la corporalidad en el aula de clase que yo, contándome anécdotas aún más difíciles de digerir en entornos laborales a los que algunas veces no les permiten ingresar debido a que sus futuros estudiantes demuestran más edad o altura que ellas.

Pero volviendo al lugar de la profesora, esta afectación sobre mi identidad fue de las más importantes, puesto que antes no había sido docente en un espacio formal de clase y entonces aceptar ser la profe, me reveló una afectación que me despojó de mi lenguaje cotidiano. Retomando las palabras de Jeanne Favret-Saada (2013), “el solo hecho de aceptar ocupar esa posición y ser afectado por ella abre un tipo de comunicación específica con los nativos: una comunicación de todo involuntaria y desprovista de intencionalidad, que puede o no ser verbal”. (p.64)

Para mí, dicha posición de ser la maestra me permitía comprender que los “nativos” en este caso eran mis estudiantes y mis colegas docentes. Por lo cual, descubrí que era importante

reconocerme a mí misma como la profe, pero además, intentar hablar el mismo lenguaje que hablaban por ejemplo la profe titular y las otras docentes, respecto al calendario académico, situarnos en una semana escolar, establecer rutinas entorno al consumo del refrigerio, aprender a levantar la voz y aprender qué decir cuando los niños o niñas corrían o se juntaban demasiado durante el recreo.

Reflexionando ahora sobre dichas formas de ser y dichos lenguajes que apropié y que se distanciaban un poco de la Stephanie que por cotidianidad soy, encuentro similitudes respecto a lo que Raimundo Cuesta (2016) define como *habitus*, mencionando que:

El habitus es el nexos que explica las relaciones entre la lógica de un campo profesional y las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen, porque en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su “conciencia práctica” como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo “natural” se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas. (p.8)

Lo que aprendía a decir, sobre todo en los recreos cuando los niños debían salir en filas y organizarse para recibir el refrigerio, o cuando tuve que apoyar la izada de bandera en honor al boyacensimo que le correspondía organizar a mi curso, el cual fue quizá un ejercicio muy significativo para mí, puesto que fue mi primer encuentro formal con los padres de familia de todos los niños y niñas de la escuela, el involucrarme en el hecho de llegar a bailar la carranga típica con mis estudiantes, se me hacía un escenario muy irreal para alguien que solo llevaba dos semanas en el entorno escolar y que pese a todo no debía dejar de mostrarse como la profe. En relación con esta experiencia Charry señala en específico que:

Aunque el maestro crea unas maneras de hacer, siempre se encuentran sujetas a las relaciones que se entretajan en el aula diversas y cambiantes, y son esos quiebres que exigen la adaptación y la hibridación de la presencia en el aula, la cual se establece, se

cambia y se restablece en un círculo continuo que va creando desde la instauración y reconfiguración de la acción, un proceso de aprendizaje para el docente y para el alumno. (Charry, C. 2015, p.29)

En esa adaptación sobre mi presencia que debía asumir y que variaba en cada clase, luego de semanas dejé de sentir que mi experiencia en la práctica era algo irreal, las cosas que expresaba en torno a mis preocupaciones como maestra y a mis diálogos con la profesora titular del curso, me demostraban inconscientemente que no era necesario hablar de los aspectos personales que trascendían nuestras vidas, sino remitirnos netamente al entorno escolar, el por qué se ausentaba x o y estudiante, la necesidad de crear alguna guía nueva de trabajo, etc. Mi “adaptabilidad” al espacio y a los habitantes de ese espacio lo comenzaba a considerar como ritual desde lo que expresa Charry (2015) citando a Schechner (2012, p.70) cuando afirma que:

El rito está compuesto por conductas restablecidas, “un vasto abanico de acciones de conductas previamente realizadas”, aquello que dice que tipo de acciones, gestos y comportamientos constituyen la forma de estar presente y los roles que se actúan en lo cotidiano. Las conductas restablecidas no son inamovibles, circulan y se transforman, se trabajan, se almacenan y se transmiten (pp.30-31).

Aprendía a ser la profesora y fortalecía esa conducta con cada acción experimentada en el aula, de esta manera no era necesario en cierto punto usar la bata antes de entrar al salón de clases porque desde la puerta o antes se me reconocía como la profe, algunos y algunas de mis estudiantes dejaron de llamarme por mi nombre como lo hacían en la primera semana de clase y ahora me decían “profe”, lo cual me hacía comprender lo que Iturralde y Guevara refieren respecto a que:

Otra de las formas en las que los profesores perciben que la apariencia incide sobre el oficio es en la construcción de la autoridad y el vínculo con los alumnos (...) En algunos casos la

aparición es tanto una forma de mostrarse como modelo, como un modo de legitimar su posición de autoridad. (2014, p.7).

Mi posición de autoridad por un lado estaba reforzada por el uso de la bata y mi vínculo con los niños y niñas se construía cada día en el escenario escolar. Fue así desde mi experiencia que me convertí en Stephanie la profesora, durante mi práctica pedagógica.

Además de reflexionar sobre la pregunta, de qué es ser la profe, también me cuestioné por los lugares donde esa profe cobra vida y donde también es afectada.

Ciertamente esta afectación no fue tan fácil de percibir para mí hasta que en una ocasión, en una visita al cementerio a la tumba de mi abuelita María, una práctica cotidiana cada vez que visito el pueblo, cuando iba saliendo del lugar, se aproximaba a entrar una familia vestida de traje formal, con dos niños pequeños, uno de los niños era un estudiante mío, lo reconocí una vez lo tuve cerca, sus padres pasaron por mi lado como si nada pero Johan se detuvo enfrente mío un momento y me dijo: “hola profel!”. Yo le devolví el saludo por supuesto y solo fue cuestión de dar dos pasos cuando el padre el niño se giró y me dijo: “disculpe profesora, no sabía que usted era, discúlpeme de nuevo”, yo lo salude sonriendo, aunque no se notó para nada debido al uso del tapabocas y le conteste con un: - *tranquilo señor, que este muy bien* y levanté la mano en señal del adiós. Ese día en particular hacía bastante frío así que me había colocado el saco más grande que encontré y unos tenis, lo que me hacía particularmente informal.

Entonces me cuestioné sobre si en definitiva no importaba qué llevara puesto porque igual era la profesora de alguien o algunos y algunas en ese pueblo, pero también entré en conflicto de nuevo con mi estética puesto que no estaba para nada “presentable” como lo suele estar una docente. Decidí darle importancia al reconocimiento que mis propios

alumnos tenían sobre mí sin importar cómo vestía y sin importar el espacio común donde estuviéramos, fuera el aula escolar, el cementerio, la plaza de mercado o la ruta hacia el colegio en la que solía coincidir con muchos de mis estudiantes.

Referenciando esos espacios sociales donde interactué y la forma de ser profe en dichos lugares, la profesora Ana Arévalo y el profesor Mauricio Núñez proponen que:

Explorar la propia corporalidad –la biografía del cuerpo– implica comprender cómo se generan y cómo mutan en mi subjetividad las diversas representaciones de las prácticas sociales y culturales que voy experimentando en mí ser material, y cómo a partir de eso me desenvuelvo y actúo. (...) hablar de corporalidad, implica hablar de prácticas sociales que inequívocamente incluyen a los demás y sus otras corporalidades, a modo en que me relaciono y me conozco a partir del vínculo con otros cuerpos y a la manera en que creo una autoimagen corporal según con quien y donde me muevo. (Arévalo y Núñez, 2021, p.199)

De esta forma observamos cómo la identidad de ser la profe presenta una especie de movilidad que se construye conforme a los espacios y a las conversaciones que se conjugan y que requieren que uno como maestro o maestra sortee, a qué aspectos o subjetividades le quiere dar prioridad al momento de interactuar con otros. Favreet-Saade, dentro de la concepción de las afecciones lo describe de la siguiente manera:

El investigador debe tolerar vivir una suerte de escisión (schyze). Dependiendo de la situación, debe dar prioridad a aquella parte de sí mismo que es afectada, modificada por la experiencia de campo; o bien, dar prioridad a esa otra parte en él que quiere registrar esa experiencia, a fin de comprenderla y transformarla en un objeto de estudio de las Ciencias. (2013, p.66)

La escisión dentro de lo metodológico que para Favreet-Saada implica investigar, para mí pasa a ser una práctica formativa, donde decido qué me define como profesora y en qué espacios serlo. Lo cual se convierte en una herramienta asertiva para saber reconocerm e identificarme como profesora y como habitante del territorio, sobre todo teniendo en cuenta

que el reconocimiento social de la profe sigue teniendo gran importancia por fuera del aula de clase.

4.3.2 Nivel 2 de Afectación: Stephanie por fuera del aula, pero dentro de lo campesino.

Una vez me convertí en la profe, los relacionamientos, los juegos y las memorias de los niños y niñas fueron activando mi propia memoria campesina y mi propia memoria infantil. Recuerdo al respecto los recreos donde los niños y niñas me invitaban a jugar a “el zorro astuto”, un juego del que no tenía idea alguna, pero del cual aprendí rápidamente su dinámica.

El juego consiste en que el que hace el papel de zorro astuto debe quedarse a ciegas mirando hacia una pared mientras los niños y niñas que se sitúan detrás de este intentan acercarse sigilosamente. Mientras el zorro cuenta hasta 10 para girarse y atrapar a los demás, estos deben congelarse, si llegan a hacer algún movimiento mientras el zorro los observa deben volver al punto de partida que normalmente está a unos tres o cuatro metros de la pared donde se sitúa el zorro.

Identificar mi infancia campesina en esos espacios convirtió al juego en un dispositivo de memoria que activo mis recuerdos sobre los momentos de la niñez que viví en el pueblo, aunque dichos juegos no hayan sido los mismos que yo compartí junto a mi familia. Yo no jugaba al zorro astuto con mis primos y primas, pero si me permitía encontrar en el juego un espacio de rememoración del encuentro familiar. Por ejemplo, jugar en algunos de los cultivos que ya no existen, jugar en los espacios de las escuelas de forma pública y que ahora son de uso exclusivo para los estudiantes, ir a los bosques que ahora son barrios, ver

pasar el tren, entre otras dinámicas que se han transformado en el tiempo y que han modificado el territorio tutense.

Esto me llevo a pensar que los ejercicios de la memoria que había desarrollado en el marco de la práctica junto a mis estudiantes no solo fueron significativos para ellos, sino que también terminó siendo un anclaje para mi propio reconocimiento identitario y el reconocimiento de las memorias familiares que estaban un poco dispersas. El juego del zorro astuto, la cotidianidad y el recorrer el pueblo se constituyeron en otros dispositivos que me acercaron a lo que soy y ha sido mi familia, por lo cual aquí encuentro otro nivel de afectación, esta vez respecto a quien soy, más allá de ser la profe dentro del salón de clase. Esto en términos identitario como señala Giménez (2003) se podría complementar de la siguiente manera:

La identidad de una persona contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo “individualmente único”. Los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual. (p.9)

De esta forma pude comprender que mi identidad era la de ser la profe, pero mis subjetividades trascendían de acuerdo a los espacios cotidianos, estas subjetividades me permitían tener conversaciones variadas con los niños y niñas y en definitiva estaban coincidiendo con lo que yo me había propuesto desde un comienzo inconscientemente y era ser la igual, alguien horizontal de alguna manera en sus vidas, no la citadina que venía a dar clase, sino por qué no, ser la campesina o la habitante del territorio que también tenía cosas en común con ellos más allá del aula escolar, como por ejemplo desde algunas de sus

memorias de infancia que coincidían con las mías (señaladas en el capítulo 3) y otras que identifiqué a partir del juego como ya mencioné con anterioridad.

Si bien en el aula de clase me remitía netamente a abordar mi propuesta pedagógica, dejaba espacio para conocer a mis estudiantes desde sus cotidianidades. Incluso la profesora titular, en la hoja de coevaluación mencionó que mi trabajo le había agradado porque ella misma a través de mis ejercicios pudo saber cosas de sus estudiantes de las cuales no tenía conocimiento, a pesar de llevar dos años siendo su directora de curso. Esto desde luego me permitió reafirmar que había valido la pena dejarme afectar desde diversos ámbitos, por supuesto como parte de mi metodología práctica ya que había logrado generar espacios de conversación entre las diversas subjetividades de un escenario escolar.

Pero no solo desde el salón de clase este proceso se dio, influyeron de igual forma los momentos casuales donde me encontré con mis estudiantes, también los espacios del trayecto que recorría desde la casa de mi abuelo hacia el colegio en bicicleta y que me permitía recorrer los pasos que mi mamá o mis tías dieron de camino al colegio en otras épocas, estos eran espacios de conversación conmigo misma para descubrir que el entorno no estaba compuesto solo por personas, sino que también estaba en una constante conversación con el paisaje que recorría a diario, la comida cultivada y consumida, y desde luego las memorias propias y ajenas que quería explorar en mi ejercicio investigativo. Lo que me permitió en ciertos momentos reconocer mi identidad como campesina, pese a que mi lugar de enunciación fuera el de una mujer que ha vivido la mayor parte de su vida en la ciudad, siento que mi memoria personal y familiar estaba anclada en lo campesino, siendo parte importante de lo que soy. Por lo cual es importante considerar que:

En la escala individual, la identidad puede ser definida como un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2013, p.9)

Y en este proceso auto reflexivo, constantemente fui validando variedad de subjetividades en torno a mis identidades, encontrándome con la campesina que no reconocía en mí por haber vivido en la ciudad, pero que ahora en su cotidianidad podía abrazar, desde lo que jugaba con niños y niñas en la escuela, o desde lo que cocinaba y comía en casa de mis abuelos. Así, pude saborear lo dulce de un postre con sus toques amargos, ácidos, frutales entre otros, encaminados hacia mis experiencias y mis acciones, que me permitieron redescubrirme y reconocirme.

EL POUSSE-CAFÉ: UNAS CONSIDERACIONES FINALES

Ciertamente después de degustar un succulento y completo banquete lo que solemos sentir es una sensación de cansancio y somnolencia. A estas alturas, yo espero que usted, lector o lectora no se sienta así después de haber seguido junto a mi esta trayectoria sobre la comida y la memoria. No obstante, para contrarrestar dicha sensación, podemos disfrutar ahora del Pousse Café, el cual es una bebida generalmente alcohólica que se toma al final de la comida con el fin de facilitar la digestión. Aunque de forma técnica esta bebida deba ser un licor, en mi familia cuando comemos *Indios*, al final es ideal preparar un tinto, un café bien cargado para continuar el día sin la sensación de sueño.

Cuando llegamos a esta parte final de la comida siempre es bueno conversar y reflexionar sobre diversos aspectos, hacemos comentarios de lo que más nos gustó o disgustó de lo que consumimos, pensamos en los sabores que experimentamos y ahora bien, en este caso presento unas consideraciones finales a modo de cierre para concluir esta experiencia.

➤ *La Importancia de Sistematizar en Clave de las Afectaciones*

A lo largo de esta composición noté que al igual que en la comida a veces para degustar mejor un plato hay que dejarlo enfriar un poco, recogiendo nuevamente los aportes de Favreet-Saada, y llevándolo a un campo diferente al de la alimentación, la antropóloga expresa algo similar de la siguiente forma:

Las operaciones de conocimiento se extienden en el tiempo y están separadas las unas de las otras: en el instante en el que uno es más afectado, no puede relatar la experiencia; cuando se la narra, no es posible comprenderla. El tiempo para el análisis viene después. (2013, p.66)

Evidentemente, insitu es muy difícil tomar el tiempo necesario para parar, separarse de lo que se está haciendo y mirar retrospectivamente con respecto a lo que se está viviendo y aprendiendo de la experiencia. Justamente la sistematización de las prácticas educativas y pedagógicas implica una separación de lo que se hace en el espacio formativo de la práctica con el objeto de volver hacia ella y llegar a captar y narrar lo aprendido. Entonces la importancia de las operaciones de conocimiento quedan más claramente definidas cuando tomamos distancia de aquellos momentos en los que nos hemos afectado y que al volver sobre ellos podemos generar procesos de conocimiento, que pensados pedagógicamente o educativamente permitirán entender nuestras prácticas no solamente respecto a lo que sucede en el aula sino también respecto a múltiples procesos de afectación que incluso como en mi caso dan cuenta de las subjetividades que se ponen en juego en medio de una práctica.

Siguiendo a varios autores que han venido abordando diferentes modos y estrategias a partir de las cuales se pueden sistematizar las experiencias pedagógicas o educativas y que cité en apartados anteriores, e incluso a consecuencia de lo que señalo respecto a indagar sobre la práctica como un mar de reflexiones, considero importante involucrar otros aportes u otras tensiones que no necesariamente provengan de las discusiones de la pedagogía para ampliar la lectura sobre la sistematización, en ese sentido este trabajo, o el último capítulo en específico, ha intentado contribuir a esa proyección, introduciendo los aportes conceptuales y metodológicos de la antropóloga Jeann Favreer-Saada con relación a la afectación. Lo cual me ha permitido apropiarme la sistematización como un proceso donde podemos dar cuenta de los diferentes niveles en los cuales hemos sido afectados y los otros a su vez han sido afectados en el marco de la práctica pedagógica.

Esto puede permitirnos a futuro explorar otros modos de sistematizar desde reflexiones que no necesariamente tengan que ver con el ámbito educativo, pero que se pueda desarrollar como una herramienta útil en la interpretación y organización de la práctica docente.

➤ ***Romper o Controvertir Los Códigos Disciplinarios***

Cómo rompemos con esas costumbres, con esas tradiciones, con los modos en que aprendimos en la universidad, pero también con los modos en que nos enseñaron en el colegio y como ponemos en juego eso en palabras de Cuesta como *fuerzas de la tradición* que van generando hábitos, modos de ser, de hablar, de moverse, de reconocer a los otros y que justamente, una sistematización guiada por lo que denomino afectaciones permite reconocer los modos en que caemos en esos lugares que implica el código disciplinar.

Sin duda pensar en una tradición en cuanto a la enseñanza, me hace pensar en qué tan afectada estuve disciplinariamente en el aula de clase. Cómo asumí la forma en que se debe o se suele abordar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

En las clases que compartí con la docente titular donde solamente hacia acompañamientos al desarrollo de las actividades escolares, me sentaba desde mi posición de observadora a ver cómo se enseñaba historia y geografía, para mi sorpresa simplemente se llenaba una guía académica con historia de la Nueva Granada y conceptos como mita, esclavitud, encomienda y otras temáticas similares, mapas impresos en blanco y negro para ver cómo se ha configurado territorialmente lo que hoy consideramos como Colombia y columnas de unión de conceptos. Sé que quizá en general se enseñaba de esta manera debido a los cambios en la escuela que trajo la pandemia del Covid-19, pero me resultaba chocante que ya el profe o la profe ni siquiera tomara el marcador de clase para escribir la fecha en el

tablero, solo se leía una guía entre todos y cada niño o niña la llenaba de forma individual independientemente de que materia fuera. Lo cual me inquietó respecto a identificar que la guía o el taller de trabajo no solo era un método que permitía que todos los niños y niñas estuvieran al día con las mismas actividades asistiendo o no al aula de clase, sino identificar la guía de trabajo como un instrumento de control grupal donde como individuos no tenían posibilidad de discusión o mayor interacción entre ellos.

Ahora entiendo que mi práctica era un espacio que esperaban los niños y niñas durante toda la semana porque se salía de esta mecánica donde se llenaban guías de trabajo y se evaluaba de la misma manera; durante mis clases en cambio, teníamos la posibilidad de jugar, conversar mucho acerca de nuestros recuerdos y de las experiencias que las comidas nos generaban y todo esto al final se veía reflejado en la coevaluación donde yo me cuestionaba mucho el hecho de que los niños y niñas resaltaron tanto que se habían divertido en clase, en lugar de qué se supone habían aprendido. Quizá esta haya sido mi forma de controvertir el código disciplinar y controvertir esa concepción tradicional que ha tenido la escuela, según Giroux (2000, p.197) como un espacio que:

No ofrece necesariamente oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad en general; esta institución actúa como agente de reproducción social, económica y cultural. Por una parte, dicha reproducción se manifiesta en la transmisión de conocimiento escolar construido a través de un proceso de énfasis y exclusiones según los intereses y las necesidades de la cultura dominante. Por otra, esta reproducción se observa en el ordenamiento selectivo y la legitimación subrepticia de ciertas formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados. La escuela, entonces, se constituye en un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder (En: Fandiño y Bermúdez, 2015, p. 36)

Esta concepción de la escuela no se distanciaba demasiado de lo que había aprendido durante mi proceso formativo en la universidad y me di cuenta que de la misma forma en que me habían enseñado, yo también intentaba reproducir estas formas de enseñanza, no solo desde la didáctica de las disciplinas sino sobre todo desde lo que aprendíamos en los primeros semestres de la universidad, una fuerte relación con la historia y la geografía.

Por lo cual es importante seguir reflexionando que no se trata solamente del aprendizaje y enseñanza de disciplinas, sino de la articulación pedagógica que tal como lo mencionan los profesores Aponte, Mendoza, Rodríguez (2014) “los contenidos abordados por los estudiantes en práctica *deben* (en mis palabras) controvertir el “*código disciplinar*” al destituir los contenidos tradicionales y replantear la relación de las disciplinas escolares con sus contextos sociales de referencia” (p.173).

Además, se hace necesario entonces valerse de una posición crítica y reflexiva para lograrlo, allí nuevamente podríamos traer a colación aspectos como las afectaciones y como complemento otros aspectos señalados por la profesora Arévalo y el profesor Núñez, que son pertinentes dentro del ejercicio de la docencia, donde “nadie dice que uno como profesor abraza, contiene, detiene, alienta, persuade, escucha, siente, es imposible no involucrarse. No hay tiempo para sentimentalismos en el currículum, ¿verdad? La recompensa de vuelta son expresiones de cariño sincero” (2021, p.220)

Eventualmente, analizar estas otras variables de la enseñanza que trascienden lo disciplinar y que utópicamente hablando se esperan transformen la conciencia de los maestros y maestras, sobre los contextos escolares en que se lleguen a desenvolver, puedan potenciar el pensar la escuela como un espacio de posibilidades de comprensión de los otros y de

nosotros como futuros docentes desde nuestras memorias y prácticas cotidianas de forma más empática y solidaria.

➤ *Transdisciplinariedad en la Memoria y en las Ciencias Sociales Escolares*

Consideré este aspecto importante porque al sistematizar esta práctica pedagógica hubo puntos en los que noté que conceptualmente podía estar discutiendo ya no solo con el quehacer docente, o mi identidad personal, sino con los conocimientos que ponía en práctica.

Tome en referencia este aspecto como una reflexión desde la cual mientras estuve desarrollando la práctica, conceptualmente no medité sobre qué rutas disciplinares y metodológicas encaminé para hablar de la memoria, sin embargo ahora que sistematicé y me tomé el tiempo para repasar diversos aspectos de la práctica noto que existen elementos que se desarrollaron de determinadas formas porque previamente fui “preparada” para ello, es decir, como el objetivo formativo en el aula escolar era reconstruir a través de narraciones y otros mecanismos las memorias familiares respecto al municipio y la comida, centré conceptualmente el aprendizaje de las ciencias sociales, inicialmente desde la historia y la geografía, facilitándome la posibilidad de luego abordar la memoria.

En el aula de clase y como ya lo he expresado en múltiples oportunidades fue a través de estas disciplinas que pude comenzar a materializar los ejercicios de la memoria porque al poner en diálogo a estos dos campos no solamente desde una mirada interdisciplinar, donde los niños y niñas apropiaran los conceptos de espacio y tiempo, pude ir más allá de esto y de igual manera lograr demostrar que dichas disciplinas generan desplazamientos y articulaciones, los cuales en el caso de mi práctica pedagógica, permitieron encaminar los

recuerdos de mis estudiantes de forma transdisciplinar a través de la memoria, exponiendo una nueva correspondencia de la enseñanza de las ciencias sociales en el aula.

Como señala Cuesta cuando relaciona las Ciencias Sociales con la cultura escolar:

Hegemonía (momento de condensación cultural de las relaciones de poder), esfera pública (espacio, como la escuela, abierto a la deliberación) y didáctica crítica (actividad teórico-práctica con interés emancipador) dibujan los tres vértices de un triángulo interactivo dentro del que se ha de mover la práctica y el pensamiento del docente. Dentro de este dúctil y dinámico trípode de fuerzas, la historia con memoria reclama como idea central el uso público de la historia. (2016, p.21)

Esto en efecto complementa cómo mi ejercicio en el aula particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales atravesó los aprendizajes y enseñanzas respecto a la historia y la geografía, no solo como elementos espacializadores y temporales de sucesos, sino como ejes complementarios del ejercicio de la memoria.

Lo cual considero como aspecto importante a tener en cuenta para la formación del docente de ciencias sociales, y pertinente en el marco de la línea del proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social (LFPMS) a la que está adscrita este trabajo de grado. Ya que reconocer el carácter interdisciplinar y transdisciplinar de los diversos campos que componen a las ciencias sociales, nos permiten tener una visión holística de la enseñanza y de las formas de enseñanza que podemos explorar como educadores.

Por lo cual creo que en efecto se cumplió con este objetivo, al realizar ejercicios de la memoria social en un contexto rural, donde dichos contenidos tradicionales se convirtieron en insumos esenciales para la apertura a la comprensión y el reconocimiento de la importancia que tiene la memoria social en la construcción de identidades; en mi caso y en el de mis estudiantes el reconocimiento de nuestras identidades campesinas.

➤ *La Comida Como Dispositivo Para la Memoria*

Sin duda el eje central de este trabajo de grado ha sido la comida, por lo cual es importante dedicarle este espacio reflexivo, donde me permito agradecerle al *Indio*, como plato típico de Tuta, el haber estimulado en mi la curiosidad de indagar sobre mi identidad como campesina y a su vez sobre mi identidad como maestra.

Pensar en dispositivos o *artefactos de la memoria* desde la concepción de Halbwachs como elementos que posibiliten el despertar de la memoria social y en mi caso en específico también como elementos de la exploración de la memoria familiar. Hacen pertinente analizar nuevos modos de reconocer y entender nuestras identidades. Entrando en un constante dialogo con nuestros contextos respecto al pasado, debido a que "este es un componente fundamental para problematizar el presente. El pasado no es un objeto o cosa disponible ahí, que está ahí y que solamente hay que capturar, el pasado es algo que construimos cada vez que lo evocamos desde el presente" (Cuesta, 2016, p.24).

Así pues esa tensión entre pasado y presente nos da la oportunidad para explorar dispositivos de la memoria como la comida que es tan variada y tan susceptible a las sensaciones agradables y no tan agradables que desde el paladar despiertan nuestras papilas gustativas y además también tienen el poder de sacudir y evocar nuestros sentires emocionales, nostálgicos, problemáticos entre otros, desde el recuerdo; tienen un gran potencial en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, nos permite problematizar los conflictos agroalimentarios, definir identidades y culturas, indagar desde lo geográfico y lo histórico, y por supuesto conversar y compartir sobre lo común que existe más allá del salón de clases, entre muchísimas otras posibilidades, que espero se hayan reflejado en este documento.

Personalmente indagar sobre la alimentación como un dispositivo de memoria, también me dio la posibilidad de reencontrarme con mi ser campesina, ese que yo sentía que no existía y que negaba de forma consiente e inconsciente, pero que nunca me dejaba. Llegué a esa posibilidad gracias también a mis estudiantes, donde a la par de sus enseñanzas también pude aprender desde sus posicionamientos y sus identidades. Es relevante mencionar la importancia de desarrollar más ejercicios etnográficos en el aula de clase y vincular a los niños y niñas como co-investigadores, como sujetos activos en el aprendizaje, dándoles una voz que también les permita reafirmar su identidad. Esa quizá era la esencia que estuve buscando por años, y que ahora me permito compartir con ustedes.

¡Gracias por Saborear Estas Memorias!

Referencias

- Aguilar Piña, P. (2001). Por un marco teórico conceptual para los estudios de antropología de la alimentación. *Anales de antropología. Revista UNAM. Instituto de investigaciones antropológicas de la Universidad Autónoma de México.*, 14.
- Alcaldía Municipal de Tuta, E. A. (2018). *Política pública de seguridad alimentaria municipio de Tuta, Boyacá. 2018-2023.* Tuta, Boyacá.
- Alcaldía Municipal de Tuta, Y. S. (2020). *'Tuta Compromiso de Todos' Plan de desarrollo municipio de Tuta. 2020-2023.* Tuta.
- Aponte Otálvaro, Jorge Enrique, Mendoza Romero, Nydia Constanza, & Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Nómadas*, (41), 167-183. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012175502014000200011&lng=en&tlng=es.
- Barajas, C. (1998). La Tierra, la cocina, la salud: flujos de poder y energía en grupos domésticos campesinos. *Colombia Cuadernos de Desarrollo Rural* .
- Bortnowska, Katarzyna y Alberton, Anete. (2015) Comida local y memoria gustativa. El Tirolerfest de Treze Tílias (Brasil). En *Revista Estudios y perspectivas en turismo*. V.24 pp 736-754. Universidad do Vale do Itajaí. Biguaçu, Brasil.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana.
- Camacho, J. (2006). Bueno Para Comer, Bueno Para Pensar Comida, Cultura Y Biodiversidad En Cotacachi. *Desarrollo con identidad: Comunidad, cultura y sustentabilidad en los Andes*. Robert Rhoades, Quito: Abya-Yala.
- Camacho, J. (2014). Una cocina exprés. Cómo se cocina una política pública cocina una política pública de patrimonio culinario. En: *El valor del patrimonio*. Libro. Disponible en: https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5814/8554/4123/Una_cocina_expres._Como_se_cocina_una_po.pdf

- Caro, J. (2019) Memorias en movimiento. Lecturas del pasado en la escuela primaria. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46321>
- Castell, E., & Falcó, L. (2004). El museólogo desactivado. Actores y audiencias en la representación de la batalla del Ebro. *Mnemòsine*.
- Charry Ocampo, Cristian Camilo (2015). La dimensión performance del profesor: un análisis de la presencia en el campo expandido y la acción docente. Tesis de Pregrado. Facultad de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1275>
- Chávez, M. G. (2019). La Patrimonialización está Verdaderamente en Todas Partes. En S. Bak-Geller Corona, R. Matta, & C.-É. De Suremain, *Patrimonios Alimentarios. Entre consensos y tensiones*. (págs. 9-16). San Luis Potosí: Institut de Recherche pour le Développement Editions.
- Clemente, A. y Milstein, D. (2019). Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y adolescentes en México y Argentina. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 15(2), 1-17. Disponible en: http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- CMS, C. M. Consejo Municipal de Sotaquirá (2014). *Acuerdo 002 del 25 de febrero de 2014*. Obtenido de <http://sotaquira-boyaca.gov.co/apc-aa-files/36373932393035656137653436376438/acuerdo-002-2014-declara-a-los-indios-sotaquireos-comp-patrimonio-cultural-sotaquira-boyaca.pdf>
- Contreras, J., & Gracia, M. (2005). *Alimentación y Cultura: Perspectivas Antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- Contreras, Jesús. (2013) ¿Seguimos siendo lo que comemos? En: Identidad a través de la cultura alimentaria. Memoria Simposio. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. México. Disponible en: https://www.biodiversidad.gob.mx/publicaciones/versiones_digitaless/Identidad.pdf

- Contreras, J. (2019). La Alimentación Contemporánea Entre La Globalización y La Patrimonialización. *Boletín de Antropología*, 30-55.
- Cuesta, Raimundo. (2004) La escolarización de masas. En Cuadernos de pedagogía. N.334 Disponible en: <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/La-escolarizaci%C3%B3n-de-masas.pdf>
- Cuesta, Raimundo (2016). Tradiciones inventadas, historia con memoria y didáctica crítica. En: I Seminari «Repensar la didàctica de les ciències socials». El pes de la tradició, un obstacle per una didáctica crítica de les Ciències Socials? Disponible en: <https://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/3.7.Tradiciones-inventadas-historia-con-memoria.2016.pdf>
- Cuesta, R. (2019). La escuela como cultura. Espejismos historiográficos. Con-Ciencia Social (segunda época). 2, 150-162. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6858653>
- Delgado Salazar, R. (2001). Comida y cultura: identidad y significado en el mundo Contemporáneo. *Estudios de Asia y África*, vol. XXXVI, núm. 1, 83-108.
- Escamilla Márquez, D. A. (2016). Alimentación y poder: De los problemas culturales a los problemas políticos, un viraje necesario en la historia de la alimentación contemporánea. *Revistas Cambios y Permanencias*. Número 8, 325-326.
- Espeitx, E., & Arnaiz, M. G. (1999). La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología: posibilidades y limitaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 137-152.
- Estrada Ochoa, Julián; Ramírez Vidal, Luis Alfonso y Delgado Salazar, Ramiro (2019). “Alimentación, comida y culturas: un horizonte de conocimiento a manera de presentación”. En: *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, vol. 34, N.º 58, pp. 19-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.boan.v34n58a02>
- Fandiño Y., Bermúdez, J. (2015) Capítulo 2. Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En: *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* / Andrea Muñoz Barriga y otros; compiladora Ruth Milena

Páez Martínez. Bogotá; Ediciones Unisalle. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>

Favret-Saada, Jeanne (2013). "Ser Afectado" Como Medio De Conocimiento En El Trabajo De Campo Antropológico. Avá. Revista de Antropología, (23) ,49-67. ISSN: 1515-2413. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169039923002>

Franco P., S. M. (2010). Aportes de la Sociología al Estudio de la Alimentación Familiar. *Revista Luna Azul ISSN 1909-2474*, 139-155.

Garavito, E. (2011). *De ignorancias e invenciones: generación de conocimiento en acciones creadoras, a partir de una receta de cocina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Giménez, Gilberto. (2003) La cultura como identidad y la identidad como cultura, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 2003. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Guerra, Pablo (2020). Recetario de sabores lejanos. Bogotá: Cohete Cómics; Instituto Pensar, [145 pp.]

Guerrero, Alba Lucy (2017) Bordes, límites y fronteras: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Primera edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. (Colección Libros de Investigación).

Guidonet, A. (2007). *La Antropología de la Alimentación*. Barcelona: UOC.

Halbwachs, M. (1968) La memoria colectiva. París, PUF. Disponible en: http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

Hernández Lara, J. (2003). Reseña de "La distinción. Criterio y bases sociales del gusto" de P. Bourdieu. *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, 31-36.

Herrera, M.... [et.al.] (2013) Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas editora Lucía Bernal Cerquera. 1ª. Ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 220 p. Disponible en:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcsupn/20160601113240/memoriaFormacion.pdf>

- Iturralde, Marisol y Guevara, Jennifer (2014) Las estéticas profesoras: apariencia y vestuario. Algunas consideraciones. En: I Encuentro Internacional De Educación - Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA. Tandil, Argentina. Disponible en: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/317>
- Kearcher, Nestor. (1999) Desafíos e utopías no ensino de geografia. 3ª Ed. - Santa Cruz do Sul. EDUNISC. 144 p.
- Lahoz Rallo, C., & Loma-Ossorio Friend, E. (2007). Seguridad Alimentaria y Nutricional: Evolución y conceptos. *Documento proporcionado por el SENA en curso virtual de Seguridad Alimentaria.*
- Lara, A. (2018). *Guia del Mise En Place en La Cocina.* Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Licon Valencia, E., Garcia López, I. C., & Cortés Patiño, A. (2019). El Espacio Culinario. Una propuesta de análisis desde la Antropología de la Alimentación. *Antropología Experimental*, 166.
- MADR. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2013). SIG – Municipal Tuta. Proyecto Oferta Agropecuaria. Sistema de Informacion Geografica Municipal.. Disponible en: <http://bibliotecadigital.agronet.gov.co/handle/11438/7547>
- Mariano, M., Endere, M., & Mariano, C. (2014). Herramientas Metodológicas para la Gestión del Patrimonio Intangible. El caso del municipio de Olavarría, Buenos Aires. *Revista Colombiana de Antropología*, 243-269.
- Marqués Ávila, Ángel. (2019) La buena y gustosa costumbre del postre. En: Revista distribución y consumo. Mercasa. Vol. 2. Disponible en: https://www.mercasa.es/media/publicaciones/255/La_buena_y_gustosa_costumbre_del_postre.pdf
- Maury, E. (2010). Ritos de comensalidad y espacialidad. Un análisis antopo-semiótico de la alimentación. *Gazeta de Antropología - Universidad de Chile.*

- Milstein, Diana. (2020) Niñas, niños, jóvenes y la etnografía: Educación y descentramientos. En: Diálogos sobre la educación. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.690>
- Nogué, J. (2016). Paisaje, Patrimonio y Políticas Públicas. En: Proyecto Nabarralde. Disponible en: <https://nabarralde.eus/es/paisaje-patrimonio-y-politicas-publicas/>
- Ospina Florido, B. (2011) Espacializando la memoria: Reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria. *Aletheia*, 2 (3). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4992/pr.4992.pdf
- Ospina Florido, B. G. (2018). Geo-graficando las memorias campesinas. La lucha por la tierra y los sentidos del pasado. *Cambios Y Permanencias*, 9(2), 119–142. Disponible en: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9176>
- Pazarelli, F. (2010). La importancia de hervir la sopa. Mujeres y técnicas culinarias en los Andes. *Antípoda Revista de antropología y arqueología*. UNIANDES.
- Pisón, E. M. (2007). Epilogo: Paisaje, Cultura y Territorio. En J. Nogué, *La construcción social del paisaje* (págs. 331-342). Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Rengifo, G. (2008). *Educación y diversidad cultural. Los oficios campesinos*. . Lima: Bellido Ediciones EIRL.
- Sánchez, E. (2019). Ver, preguntar y cocinar... y cocinar cantando. La cocina tradicional del Pacífico colombiano: un patrimonio cultural en riesgo. *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, 185-198.
- UNESCO. (2004). *La Unesco y El Patrimonio Mundial*. Bilbao: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura Para el Desarrollo*. París: UNESCO.

Entrevistas

Acosta, Camila. (diciembre de 2020). Conversación personal. (S. Bohórquez, Entrevistador)

Bohórquez, Jorge. (febrero de 2021). Conversación personal. (S. Bohórquez, Entrevistador)

Castro, Julieth. (Mayo de 2021). Conversación personal . (S. Bohórquez, Entrevistador)

Castro, Yenifer. (Mayo de 2021). Conversación personal. (S. Bohórquez, Entrevistador)

Palacios, Cilia. (Agosto de 2020). Conversación personal. (S. Bohórquez, Entrevistador)

Palacios, Carmenza. (agosto de 2020). Conversación personal . (S. Bohórquez, Entrevistador)

Palacios, Cilia. (Mayo de 2021). Conversación personal. (S. Bohórquez, Entrevistador)

Palacios, Rubiela. (mayo de 2021). Conversación personal. (S. Bohórquez, Entrevistador)

Palacios, Rubiela. (febrero de 2021). Conversación personal . (S. Bohórquez, Entrevistador)