



**COCINAR PARA RECORDAR, ENSEÑAR PARA TRANSFORMAR:
MEMORIA, GÉNERO Y PEDAGOGÍA DE LA POLÍTICA CULTURAL EN LA
COCINA TRADICIONAL HUILENSE Y LA ESCUELA PÚBLICA**

**Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciada en Ciencias Sociales**

**Autora:
Alejandra Tovar Giraldo**

**Directora:
Nydia Constanza Mendoza Romero**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ, D.C.
2026**

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	4
Capítulo 1.....	9
Memorias, saberes y sabores de la cocina tradicional en Villavieja, Huila	
1.1 Encendiendo el fogón: el interés investigativo.....	10
1.2 Con los ingredientes sobre la mesa: un balance de lo que se ha dicho.....	13
1.2.1 La cocina como dispositivo de memoria.....	13
1.2.2 Cocina, género y relaciones de poder	18
1.2.3 Cocina, territorio e identidad cultural.....	22
1.2.4 Cocina, conflicto, resistencia y construcción de paz	23
1.2.5 Consideraciones finales del balance.....	25
1.3 Encendiendo el fogón (fundamentación conceptual)	26
1.4 Avivando el fuego: lo metodológico.....	31
1.5 Sirviendo la mesa: presentación de resultados.....	33
Capítulo 2.....	45
Explorando mundos: interculturalidad, infancia y política cultural. Un encuentro para la transformación en la IED Nuevo Chile	
2.1 La IED Nuevo Chile y la propuesta de trabajo por ciclos.....	48
2.2 Balance de propuestas pedagógicas y/o educativas afines.....	54
2.3 La pedagogía de la política cultural y el protagonismo infantil: los referentes conceptuales.....	64
2.4 Fases de la propuesta	68
2.4.1 Exploración: “Nuestras voces, saberes y sabores”.....	68
2.4.2 Reflexión: “De dónde vienen los alimentos que comemos”.....	69
2.4.3 Problematicación: “Un viaje por los alimentos (o la falta de ellos) en el mundo”.....	69
2.5 Planeación del proceso.....	70
2.6 Vicisitudes y cambios en el proceso de implementación.....	73
2.7 Análisis del proceso en relación con el propósito formativo.....	78
2.7.1 Rasgo 1: Visibilidad de los puntos de vista y participación activa de los niños y niñas.....	78
2.7.2 Rasgo 2: Los alimentos como puerta de entrada a problemas complejos.....	85
2.7.3 Rasgo 3: Problematicación de la diferencia e interculturalidad crítica.....	91
2.8 Reflexiones finales.....	95
Capítulo 3.....	99
Cocinar para enseñar: una reflexión personal y política sobre mi formación docente	
3.1 Memorias y el cocinar, cómo atraviesa mi vida personal.....	100
3.2 La formación académica: etnografía, huerta y el giro de mirada.....	101
3.3 La apuesta por la enseñanza desde el cocinar.....	103
Conclusiones.....	106
Bibliografía.....	112

Índice de gráficos, tablas e imágenes

Ilustración N°1: Fotografía de reinado/festival nacional del Bambuco.....	34
Ilustración N°2: Mapa gastronómico del Huila 2025, creación propia.....	35
Ilustración N°3: Receta familia Tovar (Tamales huilenses), Elaboración propia.....	38
Ilustración N°4: receta familia Tovar (Pepitoria), Elaboración propia.....	39
Ilustración N°5: Fotografía, pasaporte del tomate elaborado por estudiante de cuarto grado. Fuente: trabajo de campo, IED Nuevo Chile, 2025.....	74
Ilustración N°6: Diapositiva utilizada en la sesión sobre la historia del tomate. Ilustración propia.....	82
Ilustración N°7: Fotografía tablero de clase, conteo de genero sobre la preparación de los alimentos en los hogares. IED Nuevo Chile 2025.....	87
Ilustración N°8: Cartelera de elaboración colectiva. IED Nuevo chile 2025.....	88
Ilustración N°9: Fotografía grupal sobre desigualdad elaborado por estudiante de cuarto grado. Fuente: trabajo de campo, IED Nuevo Chile, 2026.....	90
Tabla N°1: Características de los ciclos IED Nuevo Chile.....	51
Tabla N°2: planeación de sesiones por fases. Elaboración propia.....	70-73

INTRODUCCIÓN

La cocina tradicional ocupa un lugar paradójico en la sociedad colombiana. Por un lado, es celebrada en festividades, ferias gastronómicas y discursos patrimoniales como un símbolo de identidad regional y nacional. Por otro lado, quienes la sostienen en la cotidianidad — mayoritariamente mujeres campesinas, afrocolombianas e indígenas—, así como los saberes, afectos y memorias que moviliza; suelen permanecer invisibilizados en las narrativas hegemónicas y, sobre todo, ausentes en la escuela. Esta paradoja fue el punto de partida de este trabajo de grado, que se propuso indagar por los sentidos y prácticas que se configuran en torno a la cocina tradicional en el municipio de Villavieja (Huila), y explorar sus posibilidades pedagógicas en la escuela pública de Bogotá, específicamente en el Colegio Nuevo Chile, con niños y niñas de tercero y cuarto grado.

El problema social que atraviesa esta investigación es doble. Por una parte, en Villavieja, la cocina tradicional —especialmente la preparación de tamales, asados de chivo y cerdo, envueltos y masatos— se concentra en dos momentos del año: las festividades de San Juan y San Pedro, y las celebraciones navideñas. En esos momentos, las mujeres de la familia Tovar —mi abuela, mi tía y yo misma— madrugamos, organizamos, recordamos recetas, ajustamos sabores y sostenemos una práctica que ha sido transmitida de generación en generación. Sin embargo, esa transmisión se enfrenta a transformaciones profundas: la migración de los jóvenes a las ciudades, el reemplazo del fogón de leña por la cocina a gas, la pérdida de algunos saberes (como el uso del noni para dolencias) y la tensión entre mantener la tradición y adaptarla a los ritmos de la vida actual. Este desarraigo —no solo físico, sino también simbólico y afectivo— atraviesa a las mujeres de mi familia y me llevó a preguntarme: ¿De qué manera, en torno a la cocina tradicional en Villavieja, Huila, se configuran procesos de transmisión de saberes, sabores y tradiciones entre mujeres de distintas generaciones?

Por otra parte, este trabajo identificó una ausencia en la escuela: la cocina tradicional rara vez es considerada un saber legítimo para enseñar ciencias sociales. Los alimentos aparecen en el currículo de manera marginal (en temas de nutrición o en efemérides gastronómicas), pero no como un dispositivo para pensar problemas complejos como la memoria, el género, el territorio o la desigualdad. Frente a esta carencia, la propuesta pedagógica que aquí se presenta buscó

contribuir a la formación de infancias protagónicas a través de la pedagogía de la política cultural, centrada en la reflexión sobre los alimentos y el cocinar con niñas y niños del Colegio Nuevo Chile. La pregunta que orientó esta apuesta fue: ¿cómo puede el cocinar convertirse en un eje pedagógico para que los niños y niñas de primaria reflexionen sobre la diversidad cultural, los roles de género, la procedencia de los alimentos y las desigualdades en el acceso a la comida?

Este trabajo de grado se inscribe en la línea de investigación en Formación Política, Memoria y Subjetividad (FPMS), cuyos planteamientos centrales han orientado tanto la mirada analítica como la apuesta pedagógica y reflexiva del proceso. La línea FPMS comprende la formación política no como la transmisión de contenidos ideológicos o partidistas, sino como un proceso de constitución reflexiva de la subjetividad, en el que los sujetos —niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras en formación— se reconocen a sí mismos como atravesados por memorias, relaciones de poder y experiencias que pueden ser narradas, problematizadas y transformadas. En esta perspectiva, la memoria no es un repositorio estático del pasado, sino un campo de batalla donde se disputan los sentidos de lo que debe ser recordado, olvidado o silenciado (Mendoza & Rodríguez, 2007). La subjetividad, por su parte, no es una esencia previa a la experiencia, sino que se produce en ella, en el lenguaje, en el cuerpo y en las prácticas cotidianas. Y la formación política es, precisamente, el proceso mediante el cual los sujetos se vuelven capaces de leer críticamente el mundo, de nombrar las desigualdades que los atraviesan y de imaginar formas alternativas de habitarlo.

En coherencia con estos planteamientos, este trabajo de grado aporta a la línea FPMS en al menos cuatro dimensiones. En primer lugar, en el plano de la memoria, el capítulo 1 recupera los saberes culinarios de las mujeres de la familia Tovar en Villavieja como saberes tradicionalmente excluidos de las narrativas académicas y escolares. Al narrar cómo se aprenden las recetas, quiénes las enseñan, en qué contextos se preparan y cómo se transforman con el paso del tiempo, este trabajo visibiliza una memoria que no se escribe en los libros de historia pero que sostiene la vida cotidiana y el vínculo con el territorio. No se trata de una memoria ingenua o celebratoria, sino de una memoria atravesada por tensiones: el desarraigo, la pérdida de prácticas (como el uso del noni), los conflictos intergeneracionales en la cocina

y la persistencia de roles de género que asignan mayoritariamente a las mujeres el trabajo de alimentar.

En segundo lugar, en el plano de la subjetividad y la formación política, el capítulo 3 desarrolla una reflexión autobiográfica sobre mi propia trayectoria como mujer joven, habitante del barrio Nuevo Chile, maestra en formación y cocinera aprendiz. Allí narro cómo la cocina pasó de ser para mí un espacio de imposición (un mandato de género que rechacé durante años) a convertirse, gracias a una clase de etnografía en medio de la pandemia y a mi participación en la huerta urbana del barrio, en un lugar de memoria, encuentro con las mujeres de mi familia y posibilidad de pensar la enseñanza. Este recorrido personal no es un añadido anecdótico, sino una expresión de lo que la línea FPMS entiende por formación política: la constitución reflexiva de la subjetividad profesional a partir de la problematización de las propias experiencias, los silencios heredados y las prácticas cotidianas que suelen darse por sentadas.

En tercer lugar, en el plano pedagógico, el capítulo 2 presenta la implementación de una propuesta de enseñanza centrada en el cocinar en el Colegio Nuevo Chile, con niños y niñas de tercero y cuarto grado. Esta propuesta se nutrió de la pedagogía de la política cultural (Vogliotti, 2007) y de la apuesta por infancias protagónicas (Liebel, 2019). A lo largo de ocho sesiones distribuidas en tres fases (exploración, reflexión y problematización), los niños y niñas dibujaron sus alimentos favoritos, indagaron quiénes los preparaban en sus hogares, clasificaron los alimentos entre los que "vienen de la tierra" y los ultraprocesados, rastrearon la historia del tomate desde América hasta Italia, conocieron comidas típicas de otros países (Cuscús de Marruecos, Jollof Rice de África occidental, Injera de Etiopía, Dal de la India, entre otras) y reflexionaron sobre las desigualdades en el acceso a la comida y el desperdicio alimentario en el restaurante escolar. El análisis de esta implementación se organizó en tres rasgos: (1) visibilidad de los puntos de vista y participación activa de los niños y niñas, (2) los alimentos como puerta de entrada a problemas complejos, y (3) problematización de la diferencia e interculturalidad crítica.

En cuarto lugar, en el plano de la relevancia social, este trabajo de grado aporta una reflexión situada sobre el lugar de la escuela pública en contextos de diversidad cultural y migración. El Colegio Nuevo Chile, ubicado en la localidad de Bosa, recibe actualmente a niños y niñas

colombianos de distintas regiones y también a infancias migrantes, especialmente de Venezuela. La propuesta pedagógica no solo visibilizó los saberes y recuerdos asociados a los lugares de origen de los estudiantes (como la niña que compartió que en Venezuela los tamales se llaman "hayacas"), sino que también enfrentó prejuicios y estereotipos (como los comentarios sobre que "en la India cocinan con las patas") y buscó desnaturalizar el etnocentrismo alimentario. En este sentido, el trabajo dialoga con la interculturalidad crítica (Mendoza, 2007; Walsh, 2005), que no se conforma con celebrar la diversidad, sino que cuestiona las relaciones de poder que históricamente han marcado a ciertos grupos como "otros".

La relevancia académica de este trabajo radica en su articulación entre etnografía, investigación educativa y reflexión autobiográfica. No es común encontrar investigaciones que partan de la cocina familiar como objeto de estudio etnográfico, que luego diseñen una propuesta pedagógica basada en esos hallazgos y que, finalmente, narren la experiencia de la investigadora como parte constitutiva del análisis. Esta articulación metodológica —que dialoga con la etnografía de lo cotidiano (De Certeau, 1996) y con la apuesta por la formación política como proceso reflexivo (Mendoza & Rodríguez, 2007)— permite dar cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos sin reducirlos a indicadores medibles ni a recetas metodológicas.

La relevancia pedagógica del trabajo consiste en haber demostrado que el cocinar puede ser un dispositivo didáctico potente en la escuela primaria. A lo largo de la implementación, los niños y niñas no solo participaron activamente (incluso con desbordes que desafiaron el orden escolar), sino que también formularon preguntas complejas sobre la procedencia de los alimentos, los roles de género en la cocina, las diferencias culturales y la desigualdad alimentaria. El trabajo muestra que los niños y niñas de primaria no necesitan versiones simplificadas del mundo; necesitan acompañamiento para nombrar, preguntar y habitar ese mundo. Y la cocina, con su anclaje en el cuerpo, los sentidos y la memoria, ofrece una puerta de entrada privilegiada para ello.

La relevancia social del trabajo es múltiple. Por un lado, visibiliza el saber de las mujeres cocineras de Villavieja —mi abuela, mi tía, las mujeres de la familia Tovar—, un saber que no

suele ser reconocido como conocimiento legítimo ni en la academia ni en la escuela. Por otro lado, aporta a la reconstrucción de memoria en un contexto de desarraigo: tanto en Villavieja, donde las transformaciones económicas y migratorias amenazan la continuidad de la cocina tradicional, como en Bogotá, donde los niños y niñas del Colegio Nuevo Chile provienen de familias desplazadas o migrantes que han dejado atrás sus territorios de origen. La cocina, en este trabajo, se presenta como un puente simbólico entre el pasado y el presente, entre el lugar que ya no se habita y el que se habita ahora, entre las abuelas que enseñaron las recetas y los niños que aún no saben si algún día las prepararán.

Finalmente, el trabajo cierra con unas conclusiones que retoman los hallazgos de los tres capítulos, señalan las limitaciones del proceso y esbozan algunas proyecciones para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas. Se incluye también un apartado de recomendaciones para docentes interesados en trabajar la cocina en el aula, así como la bibliografía

De este modo, el trabajo de grado que el(la) lector(a) tiene en sus manos no es solo un informe de investigación, ni únicamente una propuesta pedagógica, ni meramente una reflexión autobiográfica. Es un intento por articular estos tres registros —el etnográfico, el pedagógico y el formativo— en torno a un hilo conductor: la cocina tradicional como práctica de memoria, como dispositivo de enseñanza y como experiencia de transformación personal y política. No se trata de un trabajo que pretenda cerrar preguntas, sino de abrirlas: ¿qué otros saberes cotidianos están ausentes en la escuela y merecen ser recuperados? ¿cómo podemos enseñar Ciencias Sociales desde el cuerpo, los sentidos y los afectos sin renunciar a la rigurosidad conceptual? ¿qué lugar tienen las historias de las mujeres cocineras, las abuelas desplazadas, las niñas y niños migrantes, en el currículo escolar? Este trabajo no responde definitivamente a estas preguntas, pero espera contribuir a que sigan siendo formuladas.

CAPÍTULO 1

MEMORIAS, SABERES Y SABORES DE LA COCINA TRADICIONAL EN VILLAVIEJA, HUILA

Este capítulo tiene como propósito adentrarse en las prácticas culinarias que se despliegan en el municipio de Villavieja, Huila, en el marco de las festividades de San Juan y San Pedro, con especial atención a los procesos de transmisión de saberes, sabores y tradiciones entre mujeres de distintas generaciones de la familia Tovar. A lo largo de estas páginas, se explora cómo la cocina tradicional —entendida no solo como un repertorio de recetas, sino como una práctica social cargada de memorias, afectos y relaciones de poder— se constituye en un espacio privilegiado para comprender el vínculo entre territorio, identidad y género. La pregunta que orienta este capítulo es: ¿de qué manera, en torno a la cocina tradicional en Villavieja, se configuran procesos de transmisión intergeneracional entre mujeres?

Para dar respuesta a esta pregunta, el capítulo se organiza en cinco momentos. En primer lugar, se presenta el interés investigativo situando el problema en el contexto festivo de Villavieja y en las transformaciones que atraviesan la cocina tradicional (migración, cambios en los roles de género, pérdida de ciertos saberes). En segundo lugar, se desarrolla un balance bibliográfico que dialoga con investigaciones afines en América Latina, organizado en cuatro ejes: la cocina como dispositivo de memoria, las relaciones de género en la cocina, la articulación entre cocina, territorio e identidad cultural, y la cocina en contextos de conflicto, resistencia y construcción de paz. En tercer lugar, se presenta la fundamentación conceptual que sostiene el análisis, recuperando nociones como memoria social (Candau, 2002; Halbwachs, 1925), transmisión (Hassoun, 1996) y desarraigo. En cuarto lugar, se explicita la aproximación metodológica —una etnografía situada desde la familiaridad, como propone Restrepo (2018)— que permitió cocinar junto a las mujeres de mi familia, registrar diarios de campo y realizar entrevistas en profundidad. Finalmente, se presentan los resultados del trabajo de campo, organizados en torno a los saberes, sabores y tradiciones que se transmiten entre generaciones, las tensiones que atraviesan estos procesos y las transformaciones que la cocina tradicional ha experimentado en las últimas décadas. El capítulo cierra con una reflexión sobre la cocina como un lenguaje para hablar del desarraigo, la permanencia y el cuidado.

1.1 Encendiendo el fogón: el interés investigativo

En cierta época del año Villavieja¹ se llena de colores, el sonido del clarinete entonando melodías de bambuco y el olor de la comida nos evocan un lugar perdido en el tiempo; aromas y sabores nos permiten viajar en medio del espeso calor que caracteriza a este municipio, llevándonos a un fogón de leña, a un par de manos trabajadoras, dadoras de la vida misma de aquello que nos llevamos a la boca.

En Villavieja la cocina tradicional² se hace más evidente en dos ocasiones del año: en las festividades navideñas y de fin de año (como es común en todo el país), y a mediados del mes de junio en el festival del bambuco en San Juan y San Pedro, momento en el que sus calles se llenan de reinas, carrozas, dulces, cabalgatas... hasta de caballitos de palo para los más pequeños. El olor a asado en horno de leña, a masato, a manos de mujeres que han dedicado su esfuerzo desde antes de que se pusiera el sol en la preparación de los alimentos que acompañarán y amenizarán las festividades, el sonido y revoloteo desde la mañana, casi que la madrugada, nos anuncian que el San Pedro, la navidad o el año nuevo han llegado.

En medio de este ambiente festivo, las preparaciones tradicionales ocupan un lugar central, el asado de chivo y la pepitoria (preparación a base de chivo también) el asado huilense (carne de cerdo cocinada en horno de barro) acompañado de preparaciones más pequeñas como el envuelto de plátano, el insulso de maíz, y el masato de harina de trigo en las fiestas de San Juan y San Pedro. En la navidad por su parte, se preparan dulces como la noche buena con brevas y queso, además del tradicional tamal huilense que se acompaña con chocolate incluso en las novenas. Estas preparaciones, ligadas a momentos específicos del calendario, evidencian que la cocina tradicional especialmente en fechas consideradas importantes en la vida de las y los villaviejunos. Esto me lleva a centrar el interés en la “cocina tradicional” (2) y en cómo la cotidianidad se ve interrumpida o transformada durante estos días del año.

Estos momentos del año suponen un desarrollo de actividades que ponen en juego saberes, recuerdos y tradiciones a través del acto de cocinar, pues como lo menciona Halbwachs “una tradición no sobrevive sino encuentra un sentido dentro de los marcos sociales del presente” (1925, p. 10). Por medio de estas recetas se recrea algo que se supone ya propio, que puede

¹ Villavieja es un municipio del departamento del Huila, ubicado al norte del departamento, en el margen del desierto de la Tatacoa, cuyas dinámicas culturales y festivas configuran formas particulares de memoria, identidad y prácticas culinarias.

² A lo largo de este trabajo, se entiende por *cocina tradicional* el conjunto de prácticas culinarias situadas, transmitidas de generación en generación, que articulan saberes, memorias y sentidos de pertenencia al territorio (Contreras, 1995, p. 45; Vargas, 2002, p. 112).

leerse como una muestra de sentido de pertenencia desde el territorio, es la identidad palpable desde la memoria ligada a un modo de vida que ya no se vive, que se ha ido transformando con el paso del tiempo, pero es esa transformación la que ha permitido su permanencia en el mismo. Es por medio de la cocina tradicional que se entretajan algunas de las formas de la memoria de un grupo de personas, esto supone también la transmisión de un conocimiento de generación en generación desde unos roles si se quiere de género, y desde un saber hacer. En Villavieja los hombres se encargan de pelar (matar) al marrano o el chivo sea cual sea el caso, y su afán antes de las festividades es comprar dicho animal, pero el sobrante de dicho ritual se les ha relegado a las mujeres del municipio, algunos de los hombres se encargan de conseguir las hojas de plátano para envolver los tamales, o de meter la carne en el aliño para posteriormente asarla, pero son las mujeres quienes cortan, adoban, asan y cuidan de dicho asado mientras se ocupan de la molienda y la preparación de otros alimentos acompañantes del plato principal.

Son las mujeres quienes madrugan a lo largo de varios días durante estas festividades, **Es por esto que las relaciones de género pueden ser estudiadas desde el cocinar, en tanto se trata de un saber que se transmite de generación en generación principalmente entre mujeres** que supone un tránsito de las niñas en adolescentes para poder depositar estas recetas en sus manos, dichas recetas que más adelante al igual que sus madres y abuelas serán la añoranza y rememoración de un pasado en su territorio.

Cocinar y comer se vuelve un “acto sensorial total” (Le Breton, 2007) de conciencia del pasado, y de añoranza de este, las formas de cocinar nos hablan de los lugares en donde se aprendió a cocinar, y a cocinar solo se aprende cocinando; de los sabores que buscamos volver a experimentar, y en el caso de Villavieja estas formas de cocinar tienen unas costumbres y tradiciones que salen a flote en la preparación y ejecución de sus festejos.

Me voy a concentrar en las festividades de San Juan y San Pedro ya que he podido notar desde mi experiencia que son fechas que enorgullecen al municipio. En este momento del año, se prepara asado de cerdo y chivo, ya que este último es un animal que representa el estar en los márgenes del desierto de la Tatacoa y esto a su vez se ha vuelto con el paso del tiempo una tradición hasta geográfica.

En este sentido, este trabajo busca rastrear los **sentidos y prácticas** que se encuentran envueltos en la preparación de la comida tradicional en el contexto en particular del municipio Villavieja, Huila, en torno a las ferias y fiestas de San Pedro y San Pablo, buscando dar respuesta a la

siguiente pregunta: ¿De qué manera, en torno a la cocina tradicional en Villavieja, Huila, se configuran procesos de transmisión de saberes, sabores y tradiciones entre mujeres de distintas generaciones?

1.2 Con los ingredientes sobre la mesa: un balance de lo que se ha dicho.

La cocina y el acto de cocinar han sido abordados en las ciencias sociales como prácticas profundamente significativas para comprender la memoria, la identidad, el territorio y las relaciones de género. Lejos de entenderse únicamente como una actividad doméstica o funcional, cocinar aparece en múltiples investigaciones como un espacio donde se condensan saberes heredados, afectos, experiencias históricas y formas de resistencia cultural.

En una revisión bibliográfica realizada a partir de búsquedas en Google Académico con palabras clave como: **memoria y cocina, cocina tradicional, relaciones de género y cocina, y cocina y construcción de memoria**, fue posible identificar diez investigaciones desarrolladas en distintos contextos de América Latina. Aunque estos trabajos responden a objetivos particulares y se sitúan en territorios diversos, todos coinciden en reconocer el cocinar como una práctica social cargada de sentido, capaz de activar procesos de memoria y de dar cuenta de dinámicas sociales más amplias.

Para efectos de este balance, los estudios se organizan en cuatro ejes analíticos que emergen del propio material revisado: la cocina como dispositivo de memoria, la cocina como espacio atravesado por relaciones de género, la relación entre cocina, territorio e identidad cultural y la cocina en contextos de conflicto, resistencia y construcción de paz.

Esta organización no busca fragmentar los trabajos, sino evidenciar los diálogos y cruces entre ellos, reconociendo que en la práctica estos ejes se superponen y se entrelazan.

1.2.1 La cocina como dispositivo de memoria

Uno de los principales consensos entre las investigaciones revisadas, es la comprensión del cocinar como una práctica mediante la cual se actualiza la memoria. En estos trabajos, la memoria no se limita al recuerdo narrado, sino que se activa a través del cuerpo, de los sentidos y de la repetición de gestos y técnicas culinarias que han sido aprendidas y transmitidas a lo largo del tiempo.

En este sentido, el trabajo de Pernasetti (2009), *comer y recordar, la cocina tradicional y la memoria colectiva* desarrollado en comunidades rurales de Catamarca, propone entender la cocina tradicional como un acto de memoria en sí mismo. La autora muestra cómo la preparación de recetas y alimentos tradicionales permite recrear un pasado que, aunque ya no se vive de la misma manera, sigue presente en los sabores, los modos de preparación y las ocasiones en que se consume la comida. La memoria aparece entonces materializada en la acción de repetir, rehacer y compartir los platos, más que en la evocación consciente de un recuerdo.

La autora utiliza conceptos como: memorias colectivas, antropología de la alimentación y cocina tradicional que describe como “aquella que los miembros de la comunidad señalan como característica de una determinada región o pueblo, que se transmite como valioso legado de una generación a otra y alrededor de la cual se generan opiniones ya que es objeto reflexión y de control, a través de su aprobación o desaprobación según si el plato realizado es fiel a la memoria común de su sabor, aspecto y modo de consumo.” (pág. 5). De este se desprende un problema: la deslegitimación de la comida tradicional local por medio de la imposición de un alimento predominante, por ejemplo, en esos municipios: el arroz, y el señalamiento de ciertas prácticas de cosecha como de “indios” o de “vagos”.

Así, comida tradicional en la cual “no se trata de experimentar lo nuevo sino de recrear algo que se supone ya propio. Se recuerda comiendo y se recuerda preparando eso que se va a comer” (pág. 8), se prepara en fiestas comunitarias y dichos platos tienen la capacidad de reeditarse “lejos” y lo ejemplifican con el caso de los emigrantes quienes “comen para recordar y recuerdan comiendo” (pág. 4). Plantea que la memoria está en “la acción de repetir, rehacer el plato, la golosina, la bebida, creemos es una práctica de memoria, memoria materializada” (pág. 4)

Se estudia el caso en particular de doña Elodia de 89 años por medio del relato de vida, y se encuentra que los alimentos, para las comunidades indígenas hacen parte de la cultura de pertenencia “tiene algo de nosotros, pero del nosotros que fuimos, no necesariamente del que somos ahora” (pág. 9) que entran en juego los sentidos desde lo gustativo lo visual, lo táctil y lo olfativo, en el acto de preparar y probar comida que nos permitimos la evocación y añoranza de un recuerdo. y también, “pueden hacer irrumpir un recuerdo aun cuando no estemos

previamente buscándolo. Un aroma puede desencadenar una serie de asociaciones mentales que en ocasiones nos ‘trasladan’ a un momento del pasado que parecía olvidado” (pág. 6)

Para Pernasetti la cocina se traduce en un suceso de memoria, en donde se rememora un pasado: “Podemos entender a la cocina tradicional como un acto de memoria en sí mismo, memoria de una identidad ligada a un modo de vida que ya no se vive.” (pág. 7)

Esta perspectiva dialoga con el estudio de Carreras y Pey (2019) *explorando las formas de cocinar una Kalapurca en Cusi Cusi (puna de Jujuy) etnografía de un plato andino* sobre la preparación de la Kalapurca en Cusi Cusi, donde el cocinar es analizado desde la antropología de los sentidos. Las autoras proponen comprender la comida como un “hecho social total”, en el que confluyen sonidos, aromas, texturas, colores y paisajes. El sabor se presenta como una síntesis sensorial que permite que el pasado sea reactualizado en el presente, no solo a través del discurso, sino mediante la práctica misma de cocinar.

Se estudia específicamente el Kalapurca un plato tradicional de la cocina andina de origen Aymara, a través del cual se pretende rastrear los sentidos y prácticas que se encuentran entrelazados en esta práctica. La investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿de qué manera se encuentran interpeladas estas prácticas por los pasados construidos, las personas, los animales, el ambiente?

Esto a través de conceptos como: la antropología de los sentidos de acuerdo con Mauss (2009 [1925]), según la cual, podemos entender la comida como un “hecho social total”. Le Breton propone entenderla como un “objeto sensorial total” (2007, p. 257). Las autoras proponen reconocer que el sabor “es la síntesis de los sonidos, texturas, formas, colores, paisajes y aromas que intervienen en la obtención y la preparación de cada uno de los alimentos que componen el plato.” (pág. 18). Este artículo analiza las formas en las que el pasado es reactualizado desde la práctica y lo discursivo.

A partir del análisis realizado, las autoras evidencian que el Kalapurca es un plato mestizo ya que combina lo ancestral con lo colonial, se prepara de maneras similares (mote de maíz pelado, carne de llama, papas molidas, ajo, cebolla, rocoto, yerba buena), lo único que no cambia nunca en esta receta es que es cocinada sobre piedras calientes que afirman las autoras *representan los antepasados*. Analizan también los utensilios que se usan para la preparación de dicho plato,

basándose en la teoría de Hodder (2011) que dice que los humanos dependemos de las cosas, y estas a su vez, dependen de los humanos.

Finalmente, por medio de este plato cuseño y a través de su sabor, el pasado se recuerda y reproduce desde la oralidad de las narrativas; presentándose como un acto de memoria social, en donde un conjunto de prácticas que evoca y reproduce coreografías culinarias de otros tiempos “cocinar, entonces, no solo implica transformar sino también recordar” (p. 57) volviendo entonces a la idea de que cocinar es también otra forma de recordar y revivir el pasado.

De manera similar, Cubaque (2021) *Narrativas gastronómicas, memoria cultural, identidad colectiva y territorio* identifica la cocina como un dispositivo para la reconstrucción de la memoria cultural en mujeres desplazadas víctimas del conflicto armado en Colombia. A partir de relatos de vida, la autora muestra cómo el cocinar permite recuperar vínculos con el territorio de origen, resignificar experiencias de violencia y reconstruir identidades fragmentadas. En este caso, la memoria se teje desde lo cotidiano, desde la repetición de recetas y prácticas aprendidas en contextos familiares y comunitarios.

Se trata de una investigación de carácter cualitativo que utiliza la metodología biográfico -narrativa por medio de la historia de vida, para darle respuesta a la pregunta: ¿de qué manera las mujeres desplazadas, víctimas del conflicto armado en Colombia en el ejercicio de cocinar contribuyen en la construcción de memoria cultural, identidad colectiva y territorio?

A partir de entrevistas orientadas a conocer los antecedentes culturales y familiares de estas tres mujeres —a través de preguntas como ¿de dónde vengo?, ¿de dónde provienen mis saberes gastronómicos? y ¿qué costumbres se mantienen en torno a la comida? —, la autora encontró que: “La cocina se convirtió en este caso como una herramienta para recuperar el poder sobre ellas mismas y así mismo transmitirlo a otros a través del amor y el alivio.” (pág. 81)

Para la autora, la cocina evidencia una memoria transmitida de generación en generación y permite comprender la gastronomía como una narrativa de paz, situando a las mujeres como sujetos de resiliencia en el contexto del conflicto armado colombiano. “La mujer en esta investigación visibiliza los procesos de asentamiento y así mismo, se convierte en una constructora de paz que porta conocimientos, resignifican tradiciones y posibilita el encuentro

de relaciones sociales que dan continuidad a estos elementos a través de experiencias colectivas compartidas alrededor de la mesa que tejen comunidad y memoria.” (pág. 82)

Este trabajo de grado surge desde una necesidad de reconstrucción de memoria cultural en el marco del conflicto armado colombiano: “Los fuertes cambios socioculturales, políticos y territoriales reflejan la necesidad de reconstrucción de la memoria cultural que dentro del marco del contexto colombiano niega la posibilidad de conservar el rasgo identitario de un territorio por la ruptura con un contexto vivencial que se enmarcaba en un núcleo de costumbres, familia y sociedad. Se habla del conflicto armado como uno de los mayores fenómenos responsables de los efectos culturales que conllevan a la desvirtualización de la memoria cultural.” (pág. 22)

A partir de lo anterior, la investigación concluye que la cocina no solo funciona como un medio para la transmisión de saberes, sino como un espacio de reconstrucción subjetiva y colectiva en contextos de violencia. En este sentido, el acto de cocinar permite a las mujeres no solo recuperar vínculos con su territorio de origen, sino también resignificar sus experiencias y posicionarse como agentes activas en la reconstrucción del tejido social. Así, la cocina se configura como una práctica que articula memoria, identidad y resistencia, aportando a la construcción de paz desde lo cotidiano.

Por su parte, el estudio de Crivos, Martínez, Remorini, y Teves (2002) *Comer y cocinar en una aldea Mbyá* (2002) sobre el pueblo Mbyá Guaraní amplía esta comprensión al situar la alimentación en una relación directa con la espiritualidad y la memoria de los antepasados. En este caso, la forma de obtener, preparar y consumir los alimentos está profundamente ligada a rituales y creencias que regulan la vida comunitaria. Los relatos de los ancianos evidencian una preocupación constante por la pérdida de estas prácticas, lo que pone de relieve el cocinar como un espacio de cuidado de la memoria ancestral frente a los procesos de colonización y cambio cultural.

A lo largo del año hombres, mujeres y niños, recolectan frutas silvestres, mieles y larvas de algunos coleópteros, muchos de sus alimentos son obtenidos de la caza y la pesca, dichas actividades son trascendentales para la comunidad, pues es casi un rito en donde para cazar deben pensar como la presa, un caso en especial lo es el Jabalí quien es un animal sagrado para el pueblo Guaraní. La caza de un Jabalí constituye un acontecimiento sobresaliente, y es bendecido con el humo de la “petyngua”. El pueblo Mbyá no utiliza condimentos y tampoco fermenta bebidas como si lo hacen la mayoría de los pueblos indígenas de Latinoamérica, el

único condimento de su dieta es la sal, que tampoco es usada en la preparación del Jabalí, este es preparado en el patio de la casa y no en la cocina.

Dada la especialidad del acontecimiento, nos encontramos con que en este caso en específico los alimentos están muy ligados a la religiosidad, desde el mito de creer que allí residen sus antepasados y que estos antepasados, por ejemplo, les cuentan en sueños el éxito o fracaso de la caza y es quien dicta qué alimentos pueden o no pueden ser consumidos, otros de los rituales de esta comunidad es la maduración del maíz en los meses de enero y marzo y se realiza una ceremonia especial. “En relación con este aspecto, el discurso de los ancianos alude a los cambios en la alimentación con referencia al pasado, y a comidas que las generaciones más jóvenes ya no preparan. En estos relatos se destaca la preocupación por la pérdida de la tradición, expresada en la manera de vivir de (los antiguos)” (pág. 8)

En este caso en específico vemos que la alimentación, desde su cultivo, su forma de recolección, la forma en la que se prepara y la ocasión en la que se consume alude al cuidado de una memoria de sus antepasados que se sobrepone al colonialismo actual.

A partir de los estudios revisados, es posible observar que la memoria no se entiende únicamente como un ejercicio de evocación del pasado, sino como una práctica encarnada que se activa en el hacer cotidiano. En este sentido, cocinar se configura como un acto a través del cual la memoria se reproduce, se transforma y se transmite, no solo desde el relato, sino desde el cuerpo, los sentidos y la repetición de técnicas y saberes.

Esta comprensión dialoga con lo planteado por Joël Candau, quien propone que la memoria se construye y actualiza en prácticas sociales que articulan experiencia, identidad y pertenencia. Así, en estos trabajos, la cocina aparece como un espacio privilegiado donde la memoria se materializa y cobra sentido en la vida cotidiana.

1.2.2 Cocina, género y relaciones de poder

Otro eje fundamental del balance bibliográfico es el análisis de la cocina como un espacio atravesado por relaciones de género. Varias investigaciones coinciden en señalar que el cocinar ha sido históricamente asignado a las mujeres, configurándose como un saber transmitido principalmente de generación en generación en el ámbito femenino.

El trabajo de Bohórquez (2021) *De indios y fogones: los sabores de la memoria y la cocina en Tuta Boyacá*, realizado en el municipio de Tuta, Boyacá, aborda la preparación del plato tradicional “el indio” desde la memoria familiar. La autora entiende la cocina como un espacio de poder donde se definen roles, jerarquías y divisiones del trabajo. A partir de una metodología etnográfica y del uso de su propia historia de vida, muestra cómo la práctica de cocinar se encuentra profundamente feminizada y cómo, a través de ella, se transmiten saberes que pueden ser leídos como patrimonio cultural.

Se divide en cuatro capítulos y uno más a modo de cierre los cuales buscan darle respuesta a la pregunta ¿cómo la alimentación se ha constituido en un campo de preocupación para las ciencias sociales?

La autora considera la alimentación y la clase social retomando conceptos de Bourdieu, para de allí desprender otras categorías como las relaciones de género y la cocina, en sus términos: “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.” (pág. 24). Plantea que la alimentación está atravesada por el género y repasa también un poco la alimentación desde un aspecto médico o nutricional relacionándolo nuevamente con las clases sociales en donde solo algunos tienen el privilegio de acceder a comidas que aporten realmente a su salud, y de ello se desprenden otros problemas sociales como la apariencia e incluso algunas enfermedades como la anorexia.

Analiza el acto de cocinar que nos configura como seres humanos desde Levi 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 como se citó en Bohórquez 2001, p.32), 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” (pág. 32)

La metodología utilizada en este trabajo de grado es la etnografía. A partir de entrevistas, diarios de campo y su propia historia de vida, la autora logra reconstruir memorias que, en palabras de Eduardo Galeano (1989), implican “recordar que es volver a pasar por el corazón”. Volviendo a cocinar el indio con su familia, la autora pudo darse cuenta de “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.” (pág. 64)

Esta perspectiva se complementa con el artículo de Márquez y González (2017) *Creencias, rituales e interpretaciones hacia el acto de cocinar: la perspectiva de tres generaciones*, quienes analizan el acto de cocinar desde la experiencia de tres generaciones de mujeres. En este trabajo, la cocina aparece como un espacio dinámico donde se manifiestan emociones, afectos y significados compartidos. Las autoras evidencian que el cocinar no solo implica una técnica, sino también un estado emocional que influye en la preparación de los alimentos, reforzando la idea de la cocina como un espacio íntimamente ligado a la identidad de género.

Este artículo lee la cocina como un espacio cotidiano, y realiza un acercamiento al acto de cocinar, y a las emociones involucradas en dicho acto: “Antes se ha mencionado que cocinar es una actividad que implica emociones variadas y, derivado de ellas, un estado de ánimo particular, como una parte fundamental para el acto de cocinar, pues se cree que éste influye en la elaboración de los platillos, tal como lo expresa una de las participantes del estudio (a1): “Dicen que si uno está enojado no hay que guisar porque la comida no tiene el mismo sabor” (pág. 235) resalta además las relaciones de género involucradas en la labor doméstica de cocinar “El rol de las mujeres en las labores domésticas es una construcción social elaborada a través de los años en la que intervienen diversos aspectos internos y externos de la vida: El artículo, retomando a Herrera (2000), señala que las mujeres han sido históricamente ubicadas en el ámbito doméstico, mientras que los hombres han establecido un vínculo más directo con el exterior del sistema familiar (p. 230).

En este estudio las autoras reconocen el cocinar como parte de la identidad cultural y de género y la cocina como “un espacio dinámico donde se manifiestan diversas emociones y perspectivas que se modifican de generación en generación” (pág. 229)

Plantean que cocinar es también una forma de servir al otro, lo que nos encuentra de nuevo de cara al rol de género asignado a las mujeres, pero que no implica un alcance negativo; es más este es un punto de los tantos que hacen de la cocina un espacio significativo ya que fomenta el lazo de los vínculos afectivos a partir de la interacción continua de este espacio familiar.

Las autoras indican que las mujeres se ven reconocidas por su forma de cocinar y que en esta práctica confluyen sus sentires, rememoraciones y por ende las memorias de sus pasados, del momento en el que aprendieron a cocinar, de quien les enseñó a cocinar, el lugar en el que se encontraban cuando aprendieron a cocinar, para quien cocinaron, entre otras.

El estudio de Gelis (2006) *“El cocinar en los sectores populares de Cartagena: memoria, táctica y lugar en la vida cotidiana de la fritanguería”* aporta una mirada distinta, al situar la cocina en el espacio público urbano. A través de historias de vida, la autora muestra cómo estas mujeres construyen lugar en la ciudad desde prácticas cotidianas que, aunque informales y efímeras, están cargadas de memoria. La fritanguera aparece como una figura que resignifica el espacio urbano, evidenciando que el cocinar también puede ser una forma de acción política en lo cotidiano.

Esta investigación pretende estudiar ¿qué significa ser fritanguera en la ciudad de Cartagena? a partir de la historia de vida de Nubia Villa, Ruth María Cabrero, Yolanda Mattos y Dalila Salgado; tomando como referente las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué hacen para ser quiénes son?, ¿Cómo se apropian de lo hegemónico del espacio, lo reelaboran y lo resignifican en el escenario de la mesa de fritos?, ¿Quiénes son las fritangueras?

La conclusión de dicha investigación es que la cocina sirve para pensar el lugar en el espacio en el que se cocina ya que cocinar va más allá de preparar alimentos, pues en este caso en específico las memorias de las fritangueras se configuran en lo cotidiano. “Así, tenemos que la memoria de fritanguera y su singular manera de organizar la vida en el plano de lo ordinario, se postula como coordenada viva de la ciudad. La fritanguera es una coordenada viva frente a la nomenclatura de la calle, de la avenida, del barrio, del centro comercial” (pág. 15) ellas construyen lugares en el espacio urbano de Cartagena.

Se encontraron también como principales resultados que: “La memoria de fritanguera está dada en términos de lo ordinario, de la cultura popular. Su memoria es efímera, es singular y es ambigua porque se ve y no se ve al mismo tiempo.” (pág. 16). En tal sentido, “[las tácticas de la fritanguera concretan la singularidad de su pensamiento, que no se piensa, sino que se actúa. Las tácticas de las fritangueras son las decisiones y las acciones que ellas hacen para ser quien son” (pág. 16). Podemos leer también a la fritanguera como la constructora de un lugar en el espacio público de la ciudad de Cartagena, un lugar que está y no está al mismo tiempo, que se desvanece en la noche pero que revive cada mañana.

Este es un trabajo de reconocimiento a la señalada singularidad popular de la ciudad de Cartagena, en donde la memoria fritanguera se configura en lo cotidiano, en lo que está y no está (informalidad).

Estos trabajos permiten comprender que la cocina no es un espacio neutro, sino un escenario donde se reproducen, negocia y resignifican relaciones de género, poder y reconocimiento social.

1.2.3 Cocina, territorio e identidad cultural

La relación entre cocina, territorio e identidad cultural atraviesa de manera transversal los trabajos revisados. En estos estudios, la cocina se entiende como una práctica que ancla a las personas a un lugar, incluso cuando ese lugar ha sido dejado atrás.

El artículo de Torres, Cifuentes, Isaza, Idárraga, Giraldo y Zapata (2015) *Sazón y formación: prácticas alimenticias e identidad cultural en las familias afrodescendientes de la comuna ocho de Medellín*, muestra cómo las prácticas alimenticias en familias afrodescendientes migrantes funcionan como un mecanismo de transmisión cultural. A través de la preparación de recetas heredadas, las mujeres conservan sabores, olores y colores que permiten sostener la memoria de su territorio de origen, aun en contextos de desplazamiento y transformación.

En este estudio se encontró que “el alimento deja de ser entendido como esa sustancia alimenticia necesaria para el cuerpo y pasa a ser comprendido como un punto primario de encuentro y reencuentro, que genera espacios de significados y recuerdos para la memoria y la identidad afrocolombiana.” (pág. 105) Como se ha evidenciado en trabajos anteriores, las recetas y prácticas culinarias son heredadas y en el caso de la cultura “se caracteriza por ser una comunidad donde las prácticas alimenticias son adquiridas de generación en generación, y del mismo modo se transmiten recetas de su tierra en las que las mujeres tienen presente los sentidos, conservando así el recuerdo de los sabores, olores y colores, además, el placer de manipular, organizar, combinar, modificar e inventar a la hora de elaborar su receta” (pág. 105)

A modo de reflexión final este artículo que, aunque no se centraba en el estudio de las relaciones de género en torno a la cocina encontró que la mujer juega un papel fundamental en el proceso de cocinar ya que le ha sido relegado como un deber, aunque los hombres sean cada vez más partícipes de esta actividad.

De manera similar, los trabajos de Pernasetti (2009) y Carreras y Pey (2019) ya referidos, evidencian que las prácticas culinarias permiten recrear el territorio desde lo simbólico. Cocinar se convierte así en una forma de seguir habitando el lugar, de mantener viva una identidad cultural ligada a paisajes, climas y modos de vida específicos.

1.2.4 Cocina, conflicto, resistencia y construcción de paz

Un número importante de investigaciones, especialmente en el contexto colombiano, aborda la cocina en relación con el conflicto armado y el desplazamiento forzado. En estos trabajos, el cocinar aparece como una estrategia de resistencia frente al desarraigo no comprendido únicamente como el desplazamiento físico de un territorio a otro, sino como una experiencia profunda de ruptura que atraviesa el cuerpo, los sentidos y las prácticas cotidianas. El desarraigo implica la separación de un modo de vida, de unas formas de habitar el espacio y de una relación íntima con los alimentos, los tiempos y los afectos que sostenían la vida diaria. y como una herramienta para la reconstrucción del tejido social.

Cocinar, para muchas de las mujeres abordadas en estas investigaciones, se convierte en una forma de resistir al olvido que impone el desarraigo. La repetición de una receta, la búsqueda de un sabor conocido o la adaptación de un plato con los ingredientes disponibles permiten sostener un vínculo con el territorio perdido. Así, la cocina funciona como un puente entre el pasado y el presente, entre el lugar que ya no se habita y el que se habita ahora.

La tesis de Rodríguez (2020) *mujeres campesinas cocinando por la vida en sus territorios*, desarrollada en Nunchía, Casanare, analiza las cocinas tradicionales desde el derecho a la alimentación. A partir de historias de vida y estudios de caso, la autora muestra cómo las mujeres campesinas recrean saberes ancestrales como una forma de resistencia frente a los cambios en las dinámicas agrícolas y al desgaste del desarrollo rural.

En este caso se puede leer a la cocina y el acto de cocinar como una forma de resistencia adaptándose a las nuevas dinámicas de la ruralidad por medio de la cocina tradicional “que comprende un complejo sistema que incluye historia, valores, narrativas, técnicas, creatividad y, en especial, referentes de identidad y pertenencia de las personas a un lugar y una comunidad” (pág. 22)., nos encontramos de nuevo con recetas que han pasado de generación en generación y que actualmente se recrean en busca de la rememoración del pasado. En este caso en específico, la huerta urbana se ha convertido en una de las estrategias colectivas desde la agricultura, en la que las mujeres se encuentran bajo la necesidad de recuperar las tradiciones de sus antepasadas en un ejercicio de memoria y en busca de una soberanía alimentaria de su pueblo.

Esto a partir de la historia de vida, la entrevista a profundidad y el estudio de caso de tres mujeres campesinas dedicadas a la venta de comida tradicional en Nunchía-Casanare, con un enfoque cualitativo en donde también se revisan los planes de desarrollo departamentales y se encuentra que en Colombia el desarrollo rural no es más que el desarrollo agropecuario, sin embargo, las mujeres de Nunchía tejen redes de trabajo desde las cocinas tradicionales a través de procesos organizativos como la plaza campesina de Nunchía.

Según las autoras, las mujeres de Nunchía siguen poniendo en práctica los conocimientos adquiridos de generación en generación para actualmente recrearlos porque “son esenciales para darle ese sabor y aspecto característico a las comidas. Sin embargo, hay otros que se han perdido o transformado completamente por los cambios agrícolas, especialmente los relacionados a la intensificación del cultivo de arroz en Casanare y la falta de procesos de desarrollo rural enfocados en fortalecer prácticas agroecológicas y tradicionales de cultivo donde se valore el conocimiento ancestral y la siembra de estas comunidades, esto ha llevado a que cada vez sea menos rentable cultivar el arroz y otros alimentos en el conuco.” (pág. 174)

En esta misma línea, Ruiz (2015) en el trabajo *Alimentando la vida frente al desplazamiento forzado: memoria y cocina como propuestas de paz*, propone la cocina como un espacio de memoria y paz frente al desplazamiento forzado. A través de entrevistas en profundidad, evidencia cómo las mujeres resisten al olvido manteniendo prácticas culinarias que les permiten recordar, narrar y resignificar sus experiencias de vida.

El trabajo se desarrolló a partir de entrevistas en profundidad a un grupo de siete mujeres víctimas de desplazamiento forzado en pro de recuperar las memorias del conflicto armado, y explicar la experiencia del desarraigo desde la cocina. El papel de la investigadora fue fomentar el recuerdo y facilitar el afloramiento de ideas y emociones que permitieran conectar el cocinar con la construcción de sus memorias poniendo como eje central el desarraigo desde el espacio de sus propias cocinas domésticas.

Este artículo buscó darle respuesta a la pregunta ¿puede la alimentación ser el hilo conductor que transporte al pasado, para mediante un ejercicio de memoria generar un reconocimiento de las historias individuales y colectivas del desplazamiento forzado?

Lo que se encontró fue que las mujeres a través del acto de cocinar se resisten a abandonar sus costumbres, aunque estas también se hayan visto obligadas a realizar unos cambios en sus

dietas producto del desplazamiento forzado. Este trabajo es un forcejeo entre el recuerdo y el olvido que genera el desplazamiento, en tanto, “La memoria de las mujeres desplazadas, sobre todo de las campesinas, y los relatos recogidos y narrados desde el recuerdo de la alimentación familiar remiten a las celebraciones en las que abundaba la comida, al sentido de realización personal que ofrecían los trabajos en el campo, a la satisfacción encontrada en la manipulación de los alimentos de forma artesanal y a la calidad, en términos organolépticos y de salud, que ofrece la alimentación preparada por una misma.” (pág. 119), pero es también un trabajo que visibiliza el papel de la mujer cocinera en la sociedad, “*la* mujer cocinera portadora de saberes y de un capital simbólico, técnico y cultural obviado, la cocina se convierte en un espacio de memoria; un lugar desde el que ellas reproducen y construyen valores, memoria culinaria y hechos alimentarios significativos de su historia familiar, en la que emergen especialmente las amenazas y la obligación de huir como frontera entre el antes y el después de una vida.” (pág. 116- 117) es el estudio del caso de una serie de mujeres unidas que en torno a un proyecto gastronómico ponen en práctica su saber hacer.

El trabajo de Cubaque (2021), referido antes, también se inscribe en este eje, al reconocer a las mujeres como sujetas políticas y constructoras de paz desde la cocina, donde se tejen relaciones sociales y se transmiten saberes que sostienen la memoria colectiva.

1.2.5 Consideraciones finales del balance

En conjunto, los trabajos revisados permiten afirmar que la cocina y el cocinar se constituyen en dispositivos centrales para el estudio de la memoria, la identidad cultural y las relaciones de género. Desde enfoques cualitativos, estas investigaciones reconocen a los sujetas, en especial las mujeres como portadores de saberes, afectos y experiencias históricas que se expresan a través de prácticas culinarias.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Colombia, la cocina aparece asociada a procesos de resistencia cultural, reconciliación y construcción de paz, así como a la preservación de saberes ancestrales en contextos de transformación social. El cocinar emerge entonces como una práctica cotidiana en la que se entrelazan cuerpo, memoria, territorio y afectos, ofreciendo un campo fértil para pensar la cultura desde lo sensible y lo vivido.

Como conclusión de este balance bibliográfico, es posible establecer que la cocina y el cocinar han sido abordados en distintos contextos como dispositivos para la recuperación y

resignificación de la memoria —individual, social y cultural— así como una vía para el análisis de las relaciones de género que se configuran en torno a estas prácticas.

La mayoría de las investigaciones revisadas se inscriben en enfoques cualitativos, privilegiando metodologías como la historia de vida, la etnografía y la entrevista en profundidad, lo que permite reconocer a las sujetas como portadores de memoria y saberes. En el contexto colombiano y latinoamericano, estos estudios se concentran principalmente en procesos de recuperación de memorias indígenas, campesinas o en escenarios atravesados por el conflicto armado y el desplazamiento forzado.

En este sentido, el presente trabajo se sitúa en diálogo con dichas investigaciones, pero propone un acercamiento particular al centrarse en la cocina tradicional como práctica festiva y cotidiana en el municipio de Villavieja, Huila, atendiendo específicamente a los procesos de transmisión intergeneracional de saberes, sabores y memorias entre mujeres en el marco de las fiestas de San Juan y San Pedro.

1.3 Encendiendo el fogón

De acuerdo con Contreras y García (1993) “los seres humanos son, prácticamente, las únicas criaturas del mundo que observan reglas precisas sobre lo que comen, sobre la manera de preparar los alimentos y sobre las personas con las cuales los consumen.” (Contreras y García, pág. 168), así, cocinar se ha convertido en una actividad de la vida cotidiana, y muchas de nuestras acciones diarias se enfocan en ello, en cultivar, recolectar, procesar y finalmente comer.

Pero cocinar muchas veces va más allá de lo rutinario y lo cotidiano, además de ser un ritual (entendido aquí como una práctica social reiterada que, más allá de su función práctica, está cargada de sentidos simbólicos y afectivos, y que permite la transmisión de memorias, saberes y formas de relación dentro de una comunidad) que está lleno de símbolos y gestos que tienen un significado para los sujetos que cocinan, tiene también connotaciones culturales y/o simbólicas que, entre otras, involucran los ingredientes que se utilizan, que, al mezclarse, pueden simbolizar la convergencia del pasado y el presente. Así, a través del cocinar, se perpetúan prácticas que se transmiten de generación en generación lo que permite que el cocinar sea un acto de memoria viva que permanece a través del tiempo, aunque innegablemente este le transforme.

Comemos y cocinamos ciertos alimentos en determinadas épocas del año o en momentos en específico, y no cocinamos lo mismo en todos los rincones del país ni del continente; las recetas varían, los secretos cambian, es de esta manera como podría de alguna manera configurarse lo que varios autores reconocen como la cocina tradicional: “La cocina tradicional y popular se aprende en el seno de la familia extendida. Se aprende viendo, preguntando, cocinando y cantando” (Sánchez, 2019. Pág193). Y la tradición misma que también se transmite en el seno de la familia y que para Candau (2002) implica un respeto a las costumbres y la repetición de ritos; convirtiendo la cocina tradicional en un acto clave de la memoria misma. Por supuesto, en el cocinar hay algunos elementos se van transformando con el paso del tiempo porque es su huella en ello, y esta a su vez transforma todo lo que le atraviesa, lo cultural, las relaciones de género, lo social, lo familiar, entre otros. Sin embargo, muchos otros elementos permanecen en el tiempo, se immortalizan de generación en generación, de fogón en fogón. Es así como, las texturas, olores, saberes y sabores de los alimentos que nos hemos llevado a la boca por años e incluso siglos, establecen una manera de contar las tradiciones de un pueblo, gracias a los secretos y saberes que esconden sus recetas, y es así como se preserva una forma de herencia cultural y memoria social.

En palabras de Pernasetti, (2009) “Podemos entender a la cocina tradicional como un acto de memoria en sí mismo, memoria de una identidad ligada a un modo de vida que ya no se vive.” (pág. 7). Cuando se cocina un plato tradicional de una región, así no nos encontremos en dicha región, lo que buscamos es rememorar su sabor, su olor, trasladarnos nosotros mismos al pasado que se añora o que se recuerda con suma vehemencia. Para Rodríguez (2020) la cocina tradicional “comprende un complejo sistema que incluye historia, valores, narrativas, técnicas, creatividad y, en especial, referentes de identidad y pertenencia de las personas a un lugar y una comunidad” (pág. 22). No solo se recuerda el pasado si no también quiénes fuimos en dicho pasado, lo que aprendimos en él y que es lo que nos lleva a, en parte, ser quienes somos finalmente.

La cocina tradicional es un entramado más de la memoria social, ya que en palabras de Rodríguez dicha memoria social “está relacionada con el ámbito y los escenarios en que se desarrolla la memoria individual, asociada a la formación de nociones temporales y espaciales, derivadas del lenguaje, de las costumbres y hábitos de los grupos” (pág.31) la memoria social es un proceso como también un producto que se construye socialmente a partir de procesos y prácticas sociales asociadas a los recuerdos, olvidos y silencios de lo pretérito. Según

Rodríguez “la memoria social es un producto de las relaciones intersubjetivas que se producen en diversos escenarios, donde se generan significados y representaciones, que son asumidos e interiorizados por los grupos y actores sociales en diferentes momentos” (pág. 31, 2013)

El cocinar, implica guardar una receta en la memoria individual que fue transmitida por medio de relaciones intersubjetivas, recetas que hacen parte de un entramado de costumbres de un lugar en específico en el caso de la comida tradicional y que son guardadas como recuerdos vivos del pasado. Comer y recordar hacen de la cocina, y el cocinar un piñón del gran entramado que llamamos memoria social. Para Joel Candau (2002) el sujeto sin memoria vive solo el presente, se “sustraer” y así mismo su identidad se ve desvanecida, porque es el recuerdo la condición necesaria para la conciencia de sí mismo. Es por esto por lo que considero el cocinar como acto de rememoración y de vuelta al pasado desde el presente, cuando se cocina se recuerda eso que otros nos transmitieron en el pasado. Y es que en palabras de Hassoun (1996) “en cada uno de nosotros palpita la necesidad de transmitir íntegramente a nuestros descendientes aquello que hemos recibido”(1996 p.11) y es por medio de la transmisión de estos conocimientos que puede irse cimentado la memoria sobre y del cocinar, desde las manos preparando alimentos y el alma recordando y añorando pasados, Pues, según este mismo autor, la necesidad de transmitir está inscrita en la historia, ya que todos estamos inscritos en una genealogía de sujetos que no ignoran su propia finitud y, en este sentido, nos convertimos en depositarios y transmisores. En el caso del cocinar, esta transmisión se materializa en la práctica misma, en el paso de recetas, técnicas y saberes que circulan entre generaciones, haciendo de la cocina un espacio privilegiado para la continuidad de la memoria.

La transmisión es aquello que da cuenta del pasado y del presente (Hassoun 1996, p22) y en el cocinar estos dos elementos temporales son claves y fundamentales, son el pasado y el presente inmediato encontrándose en un solo plato, dándole vida a una conjunción de saberes y sabores. En palabras también de Hassoun una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y un base que le permite abandonar (el pasado) para mejor (reencontrarlo) (p17) y es que cuando en la cocina logramos abstraer ese saber y conocimiento del otro al que vemos o al que escuchamos cocinar, con el que intervenimos en la cocina, luego podemos replicarlo hasta por qué no honrar ese pasado en el presente, a veces mejorado (porque ya hemos visto que en algunos casos) las recetas y los secretos. Estos fluctúan en el tiempo, conservando raíces y encontrándose siempre unos y otros en el presente.

Por otro lado, es innegable que la transmisión de esta labor en específico ha sido relegada históricamente a las mujeres por medio de las labores de cuidado, y por consiguiente al trabajo doméstico incluido en este la cocina y por supuesto la preparación de alimentos. Según la organización Colombia UNWOMEN y el DANE para marzo del año 2020 en Colombia, 688 mil personas se dedicaban al trabajo doméstico y el 94% de estas personas eran mujeres. Con algunas excepciones de clase, somos las mujeres las que hemos sido nombradas cocineras, pero cuando se trata entonces de este oficio asignado al género masculino recibe el nombre de chef. “aunque esta diferenciación entre cocina diaria, femenina y cocina especializada, masculina, nos sirve, de entrada, para cuestionar los aspectos biológicos de ciertas adscripciones, 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. Pág. 19). Son mujeres quienes dominan las técnicas de la cocina y la labor de alimentar, su trabajo resulta particularmente indispensable en este escenario. Pero no obstante tiende a ser pasado por alto, como si cocinar no fuera un proceso material (Vogel, 2000), Pues como también lo señalan Contreras y García (2005) “Alimentar es nutrir, es cuidar, es reproducir. 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.” (pág. 227)

Pero no es mi intención ahondar en ello, sino más bien resaltar las relaciones de transmisión de saberes y prácticas que se construyen entre mujeres a través de la preparación de alimentos. La cocina tradicional está fuertemente marcada por las relaciones de género que se tejen en ella. Al acercarnos a un pueblo en medio de una festividad, como ocurre en el caso de Villavieja, Huila, podemos darnos cuenta de que las encargadas de la cocina son precisamente las mujeres, mujeres que además transmiten ese conocimiento a sus hijas y estas a su vez a sus nietas cuando ya tienen edad para manipular elementos propios de la cocina.

Es así como el cocinar, se ve atravesado por los roles de género históricamente impuestos, las mujeres son quienes desde la preparación de alimentos construyen memoria social por medio de la comida tradicional. De acuerdo con Carole Counihan (2012), la labor de cocinar y alimentar a otros es para las mujeres una fuente ambigua de violencia, opresión, explotación, creatividad, agencia y poder. Lo que en un primer momento significó una imposición fue transformándose también en poder.

Un caso particular de resignificación de la cocina y de la figura de la cocinera es el del Sindicato de Culinarias impulsado por Petronila Infantes y las cholas anarcosindicalistas en Bolivia durante el siglo XX. En 1935, Infantes escribe un manifiesto con motivo del segundo aniversario del sindicato, en el que las cocineras se reconocen como parte del proletariado desde su identidad como mujeres indígenas y trabajadoras. Este movimiento surge en oposición a políticas de higienización impuestas en La Paz, que restringían el uso del tranvía a mujeres que transportaban canastas de comida o vestían polleras consideradas “sucias”.

En este contexto, las cocineras no solo defendieron su derecho al trabajo, sino que también visibilizaron el valor social y económico de la labor de cocinar, posicionándose como sujetas políticas. De este modo, la cocina, que históricamente había sido un espacio de subordinación, se transforma en un escenario de organización, resistencia y agencia femenina (Rivera Cusicanqui, 2010).

En Villavieja, Huila, cocinar no es solo una práctica doméstica ni un saber heredado de manera mecánica; es una forma de permanecer en un territorio atravesado por transformaciones profundas —el turismo, la migración, los cambios en las formas de trabajo y en los ritmos de la vida cotidiana—. Aquí la cocina tradicional aparece como uno de los espacios donde el vínculo con el lugar se rehace, se nombra y se siente. Cocinar es volver, incluso cuando ya no se vive allí de la misma manera, es una forma de habitar el territorio desde la memoria.

El desarraigo no se presenta únicamente como la experiencia del desplazamiento físico, sino como una sensación más sutil y persistente: la pérdida de continuidad, la ruptura de los tiempos compartidos, la distancia entre lo que fue y lo que hoy se vive. En ese escenario, la cocina se convierte en un anclaje. Los sabores, los olores y los gestos repetidos sostienen una relación con el pasado que no permanece intacta, pero tampoco desaparece. La comida permite que lo que parecía perdido vuelva a hacerse presente, aunque sea por un instante.

Durante las festividades de San Pedro y San Juan, este proceso se intensifica. El pueblo se llena de voces, de fuegos encendidos, de ollas grandes y manos que trabajan juntas. Las mujeres ocupan el centro de esta escena. Madrugan, organizan, recuerdan, ajustan recetas, reparten tareas. En sus cuerpos se acumulan los saberes aprendidos mirando, escuchando, acompañando a otras mujeres antes que ellas. Cocinar en estos días no responde solo a la necesidad de alimentar, sino al deseo de reencontrarse con una forma de vida que se reconoce como propia, aunque ya no sea cotidiana.

Las recetas no son solo instrucciones; son relatos encarnados. Cada preparación guarda una historia, una ausencia, una enseñanza transmitida, a veces en silencio. Muchas de estas mujeres aprendieron a cocinar en contextos marcados por la partida: hijas que observaron a sus madres entre idas y vueltas, mujeres que migraron y regresan al pueblo para las fiestas, sabores que se conservan como una manera de no soltar del todo el lugar. Así, la cocina se vuelve un puente entre el aquí y el allá, entre el pasado que duele y el presente que insiste.

La transmisión de estos saberes ocurre principalmente entre mujeres y está atravesada por relaciones de género que han situado históricamente el cocinar como una responsabilidad femenina. Sin embargo, en Villavieja, esta asignación no se reduce a una carga silenciosa. En el marco de las festividades, la cocina se vuelve visible, colectiva y reconocida. Lo que durante el resto del año permanece en el ámbito de lo doméstico, se despliega en el espacio público como una práctica central para la vida comunitaria. Allí, el saber femenino adquiere un lugar y una voz.

Cocinar no implica repetir sin cuestionar. Las recetas cambian, los ingredientes se sustituyen, los tiempos se negocian con la vida actual. Pero en ese movimiento hay una intención clara de sostener algo: un modo de estar juntas, una memoria compartida, una relación con el territorio que se rehúsa a desaparecer. Las mujeres no solo conservan la tradición; la transforman para que siga teniendo sentido.

En este tejido de gestos, sabores y encuentros, la cocina tradicional se presenta como una forma de responder al desarraigo sin negarlo. Cocinar es recordar lo que ya no está y, al mismo tiempo, afirmar lo que permanece. Es una manera de decir que el territorio sigue vivo en los cuerpos, en las manos y en los afectos. Así, la preparación de alimentos se convierte en una práctica que alimenta algo más que cuerpos: sostiene la memoria, reconstruye vínculos y permite habitar el presente sin soltar del todo el pasado.

1.4 Avivando el fuego: lo metodológico

El proceso metodológico de esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, desde una aproximación etnográfica, tal como es comprendida por Eduardo Restrepo (2018). Este enfoque permite explorar los fenómenos sociales de manera detallada y en profundidad, atendiendo no solo a las prácticas visibles, sino a los significados, interpretaciones y afectos que las sostienen. La etnografía, en este sentido, posibilita comprender el contexto cultural,

social y emocional en el que se desarrollan los fenómenos estudiados, dando cuenta de la complejidad y diversidad de la realidad social sin reducirla a explicaciones simplificadas.

La aproximación etnográfica resulta pertinente en tanto permite comprender la realidad social desde adentro, desde el habitar cotidiano de las prácticas y los vínculos. En mi caso particular, esta investigación implica un retorno al hogar, al territorio familiar, no para mirarlo como algo dado o transparente, sino para observarlo desde otra perspectiva, reconociendo que llevo interiorizados valores, prácticas y significados culturales compartidos con las mujeres de mi familia. Esta familiaridad no anula la mirada investigativa; por el contrario, la profundiza, al permitir un acercamiento situado, sensible y comprometido.

La etnografía se centra en el contexto y en el significado, lo que hace posible comprender los fenómenos sociales y culturales en su entorno natural, evitando la extracción de elementos fuera de las tramas que les dan sentido. En este caso, las prácticas culinarias no pueden separarse del territorio, de los vínculos familiares, de los ritmos festivos ni de las memorias que se transmiten entre generaciones. Estos elementos no solo son observados, sino que forman parte de mi propia experiencia, lo cual favorece una comprensión más compleja de la vida social y evita generalizaciones simplistas.

Este método de aproximación fue elegido porque permite contextualizar y dotar de significado las prácticas desde la historia familiar, fomentando la participación activa y la observación participante. La etnografía posibilita descubrir patrones, procesos y continuidades, al tiempo que valida y legitima los resultados al reconocer el lugar que ocupa la investigadora dentro del campo. En palabras de Restrepo, “la familiaridad adquirida le permite al investigador comprender más adecuadamente eso que sucede, y que para alguien totalmente extraño sería difícil sino imposible de identificar y mucho menos descifrar” (2018, p. 58).

Mi pretensión no es únicamente observar cómo las mujeres de mi familia, en el municipio de Villavieja, Huila, cocinan, sino cocinar con ellas y aprender junto a ellas, compartiendo tiempos, gestos y saberes. El trabajo de campo se desarrolló en torno a la festividad de San Pedro, una de las épocas en las que se preparan comidas tradicionales huilenses, y en la que se hacen visibles las prácticas culinarias como espacios de encuentro, transmisión y memoria. En

este contexto participaron tres generaciones de mujeres, con quienes también se realizaron entrevistas.

Las personas con las que se trabajó hacen parte de mi familia inmediata: mi abuela y mi tía paternas, dos mujeres fundamentales en mi proceso de formación personal y en mi aprendizaje, directo e indirecto, de la cocina. Como cierre del proceso, se elaboró un recetario que será entregado como gesto de agradecimiento por su tiempo, su disposición y por los saberes compartidos.

1.5 Sirviendo la mesa: presentación de resultados

A partir del compartir la cocina, de las conversaciones sostenidas y de los tiempos vividos alrededor del fogón, comenzaron a revelarse sentidos que dialogan directamente con la pregunta que orientó este trabajo: ¿De qué manera, en torno a la cocina tradicional en Villavieja, Huila, se configuran procesos de transmisión de saberes, sabores y tradiciones entre mujeres de distintas generaciones?

La festividad del San Juan y San Pedro se inició en honor a San Juan Bautista, un santo de la antigua Europa cristiana. En 1864 durante su gobernación Lucas de Herazo decretó como acción de obediencia al rey de España, se trataba entonces de una fiesta de diez días durante el mes de marzo con actividades que incluían a todo el pueblo. (Barreto, M. 1971)

La festividad es también la excusa y sirve como escenario del Reinado Nacional del Bambuco. El Huila se viste de fiesta, se baila bambuco representado en el sanjuanero, se decoran carrozas, los niños lo viven también desde su infancia en caballitos de palo y trajes de reina. El 27 de Diciembre de 1960, la asamblea departamental aprobó que la dirección de Turismo de la ciudad de Neiva llevara a cabo el primer Reinado Nacional del Bambuco invitando a todos los municipios del Huila a elegir y enviar a sus reinas acompañadas de conjuntos musicales, danzas regionales, grandes trajes, entre otros, con la finalidad de darle más esplendor a los festejos y atraer mayor cantidad de turistas (Perdomo, R. 2010), para junio de 1961 se llevó a cabo el primer Reinado Nacional del Bambuco. Se trató de una festividad que se preparó con bastante rigurosidad, diseñando meticulosamente los trajes típicos que utilizarían los hombres y mujeres participantes, y claramente buscando una reina popular elegida en el “Club el Dorado” un negocio de comida típica, cantina y baile que colindaba con el río Magdalena. En ese entonces

eligió reina a la candidata del caserío el Caguán: Vilma Peña Arguello (Perdomo, R. 2010, p. 42)



Desde entonces, el Reinado Nacional del Bambuco se ha consolidado como uno de los elementos centrales de las fiestas de San Pedro y San Juan. Este certamen parte de la idea de representar a la mujer opita y posteriormente a la mujer colombiana, al tiempo que visibiliza el baile del sanjuanero, considerado una de las expresiones más representativas del departamento del Huila. La elección y coronación de la reina marcan el cierre de las festividades: las candidatas desfilan en carrozas, participan en cabalgatas y concursos de rajaleñas, y finalmente presentan su interpretación del sanjuanero, lo que define a la ganadora del título de Reina Nacional del Bambuco.

En este contexto, las fiestas atraen visitantes nacionales e internacionales que participan no solo de las actividades culturales, sino también de la oferta gastronómica típica del departamento. Es en este punto donde la cocina adquiere un lugar fundamental dentro de la festividad, al convertirse en una forma de sustento económico y de participación comunitaria, especialmente para las mujeres y familias del municipio de Villavieja. Durante estos días se reactivan restaurantes familiares, aparecen ventas ambulantes en las calles y en las casas se anuncian preparaciones tradicionales como tamales, asados y amasijos, que transforman el espacio cotidiano en un escenario de circulación de saberes y sabores.



Ahora bien, con base en los diarios de campo y las entrevistas realizadas en el año 2023 a las mujeres de mi familia en el marco del San Pedro y San Juan, podemos definir que cocinar ha configurado en las mujeres de mi familia una serie de saberes, sabores y tradiciones que les ha permitido fortalecer su relación, poniendo la preparación de alimentos en un lugar de resistencia y subsistencia porque, como veremos más adelante, esta labor ha contribuido a la construcción de formas de autonomía cotidiana y las ha mantenido unidas través del tiempo de la historia familiar; reflexiones que están en sintonía con el trabajo de Cubaque (2021) cuando señala que:: “La cocina se convirtió en este caso como una herramienta para recuperar el poder sobre ellas mismas y así mismo transmitirlo a otros a través del amor y el alivio.” (2021, pág. 81)

Dentro de los *saberes* culinarios de las mujeres de mi familia se encuentran, por un lado, la preparación de alimentos, y la preparación de estos en grandes cantidades sin que el “sabor original” de los mismos se pierda. Por otro lado, pero relacionado con lo anterior, se configuran

saberes del cuidado, en los que el cocinar se entiende como una práctica atravesada por el afecto y la preocupación por el otro.

Mi abuela menciona que una habilidad que han adquirido desde la infancia es cocinar en grandes cantidades, esto como acto de cuidado para con los miembros de la familia, pues ningún hijo, nieto o sobrino puede quedarse sin comer, y si así lo desea, repetir alimentos. Un plato servido en abundancia expresa atención y disposición hacia el otro.

Gracias al trabajo de campo realizado, pude darme cuenta de que la labor de la cocina es bastante gratificante para las mujeres de mi familia precisamente cuando cocinan para su familia, y no se tiene el mismo sentimiento cuando debe cocinarse para otros (trabajo remunerado). Por ejemplo, compartiendo con ellas, es notable que es mucho más especial el cocinar cuando se cocina para la familia, distinto a cuando se cocina para la venta. A pesar de que hay unos tamales que se dedican a la familia y que son intocables, el resto se está pensando en la manutención familiar por lo cual no están dotados de ese carácter especial

Mi familia construye muchos saberes en torno a la cocina que se han ido transmitiendo de generación en generación y a los cuales se les han ido uniendo sabores que le identifican como familia, secretos, toquecitos, combinaciones, mezclas que ha hecho de sus platillos particulares y únicos.

Al respecto, es importante señalar que todas las que cocinamos en la familia somos mujeres. El cocinar se ha asumido históricamente como un rol asociado al género femenino, mientras que los hombres han ocupado espacios ligados al trabajo remunerado. Aunque estos roles han experimentado transformaciones con el tiempo, persisten ciertas continuidades.

Por ejemplo, mi abuelo se dedicaba a las labores del campo; hoy mis tíos, primos y mi padre trabajan en actividades alejadas de la ruralidad, en oficios que se desarrollan en contextos más urbanos y, en términos espaciales, más próximos al entorno doméstico. Sin embargo, esa mayor cercanía física al hogar no ha implicado una transformación en la distribución de las tareas: ellos nunca han cocinado.

En el caso de las mujeres, en cambio, esta labor ha permanecido constante. No obstante, el cocinar también ha atravesado transformaciones vinculadas a los cambios que han vivido las mujeres mismas. Sobre ello me detendré más adelante; por ahora, lo que me interesa señalar es

que, aunque persiste la diferenciación de roles, existen modificaciones en los modos de cocinar que dan cuenta de dinámicas sociales en movimiento.

Esta permanencia del cocinar como labor femenina puede leerse a la luz de lo que Silvia Federici (2012) en su trabajo: *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas* ha señalado sobre el trabajo reproductivo: aquellas tareas que sostienen la vida —alimentar, cuidar, limpiar— han sido históricamente asignadas a las mujeres y naturalizadas como parte de su identidad, quedando invisibilizadas como trabajo. En mi familia, aunque los hombres han transformado sus oficios y su relación con la ruralidad, el cocinar continúa siendo una responsabilidad femenina, como si se tratara de una extensión “natural” del ser mujer.

En diálogo con Marcela Lagarde (1990), esta asignación no es simplemente una costumbre familiar, sino parte de una estructura más amplia que organiza los cuerpos y los tiempos de las mujeres en función del cuidado de otros. Sin embargo, lo que se observa en Villavieja no es una repetición inmóvil: aunque las mujeres siguen cocinando, los sentidos que le otorgan a esta práctica, los tiempos disponibles y las condiciones materiales han cambiado. Así, la cocina se mantiene como espacio femenino, pero no idéntico a sí mismo; se transforma junto con las mujeres que la habitan.

En el marco de este proceso, hay unos saberes culinarios que se transmiten entre mujeres. Por ejemplo, cuando de preparar tamales se trata algo que hemos aprendido, es que antes de amarrar el tamal es importante incluir la rodaja de una zanahoria para que esta absorba la grasa de la carne del cerdo, es este un saber que se ha venido transmitiendo entre las generaciones que conforman mi familia, de mi abuela a mi tía, y de mi abuela y mi tía hacia mí. Con la preparación de tamales siento que cada ingrediente está ahí por una razón en específico para darle un sabor particular que en su conjunto se compone de una manera que podría asegurar es muy “propia”. Tal y como lo señala Ruiz (2015) cuando se refiere a que la mujer cocinera porta saberes de distinto tipo, simbólicos, técnicos y culturales “la cocina se convierte en un espacio de memoria; un lugar desde el que ellas reproducen y construyen valores, memoria culinaria y hechos alimentarios significativos de su historia familiar” (Ruíz, 2015, pág.116- 117)

¿Cómo preparar tamales huilenses según las mujeres de la familia Tovar?

Receta #1 Tamales Huilenses



Preparacion de tamales huilenses:

1. Encender el fogón: Enciende el fogón de leña y asegúrate de mantener un fuego constante durante toda la preparación.
2. Cocinar el arroz: En una olla, cocina el arroz con cebolla, ajo, color y sal. Agrega la arveja y deja secar durante aproximadamente 25 minutos, hasta que el arroz esté bien cocido.
3. Preparar las carnes y verduras: Aparte, cocina el pollo, la carne y el tocino. Sancocha la papa y la zanahoria hasta que estén blandas.
4. Hacer el aliño: En un sartén, prepara el aliño con cebolla picada, ajo machacado, pimentón, comino, sal y color en aceite. Cocina hasta que los ingredientes estén bien integrados.
5. Mezclar el arroz: Cuando el arroz esté seco, mézclalo con el aliño hasta que quede bien incorporado.
6. Armar los tamales: Sobre una hoja limpia y suavizada al fuego, coloca una porción generosa de arroz. Añade pollo, carne, huevo, tocino, papa y zanahoria.
7. Envolver: Envuelve el tamal cuidadosamente con la hoja y amárralo con pita para asegurar su forma.
8. Cocinar los tamales: Coloca los tamales en agua hirviendo y cócalos en el fogón de leña durante 2 a 3 horas.

Ilustración 3 Receta familia Tovar. Elaboración propia

Hay también algunos saberes que no lograron transmitirse entre generaciones. Algunos saberes culinarios han perdurado para unas y se ha perdido para otras, por ejemplo, en la entrevista, mi abuela mencionó que a ella y a su hermana, cuando eran pequeñas, mi bisabuela les enseñó a preparar chivo y para eso mi bisabuelo se encargaba de criar los chivos, y al cocinar era él quien los adobaba un día antes de la preparación. A pesar de que las dos aprendieron esta preparación, mi abuela no continuó haciéndolo y perdió esta costumbre, por lo cual luego se le dificultó preparar la carne de chivo, mientras que su hermana si continúa preparándolo. Para el cocinar es evidente que no basta con la repetición memorística o el tener una receta, sino que es necesario continuamente practicar, es decir, estamos frente a un saber de orden práctico. Estos saberes no se aplican solo en las ferias o fiestas del pueblo, sino que perduran a lo largo de la historia familiar, que en este caso preservan, practican y escriben las mujeres de la familia. Por lo mismo me interesa mostrar cuál es la receta del chivo para el San Pedro en la familia Tovar

Receta #02

* Asadura de chivo o pepitoria

TIEMPO DE PREPARACIÓN 1 HORA CON 30 MIN

Para 6 porciones Aprox.

Ingredientes

- 1 taza de zanahoria en cubos
- 4 huevos cocidos
- sal al gusto
- 1 cebolla larga picada
- 1 manojo de cilantro picado
- 1 taza de arveja
- 1 chorrito de cerveza
- 4 cucharadas de salsa negra
- 1 libra de vísceras de chivo
- 1 litro de sangre de chivo
- 2 dientes de ajo
- 2 tomates picados
- 1 cucharadita de tomillo
- 1/2 libra de arroz



Preparación

1. Cocinar el arroz
Herve 2 pocillos de agua con aceite, salsa negra y sal. Agrega el arroz y deja secar.
2. Cocinar las vísceras
Cocina las vísceras de chivo con la sangre, 1 taza de agua, un chorrito de cerveza, perejil, tomillo y ajo. Tapa y deja a fuego bajo por 15-20 minutos.
3. Cocinar las verduras
En otra olla, cocina las arvejas y la zanahoria hasta que estén blandas.
4. Preparar el hogao
Sofríe cebolla, tomate, ajo, sazón y color en aceite. Cocina hasta que espese y agrega cilantro al final.
5. Mezclar
Deja reposar todo y mezcla el arroz con las vísceras, las verduras, el hogao y los huevos cocidos picados.

Ilustración 4 receta familia Tovar. Elaboración propia.

Además de esto, los saberes están llenos de *sabores* que se intensifican durante las fechas de la fiesta del San Pedro, sabores que *“mantienen a la familia contenta”* (entrevista a: E, Junio 2023) *porque se diferencian de los sabores de otras familias que también cocinan en Villavieja* (entrevista a: E, junio 2023) Como lo menciona mi abuela, se asume que en Villavieja las familias tienen sabor, y hay un serie de conocimientos familiares propios que posibilitan esta diferencia. A esto también se le suma que se han construido una serie de creencias: como que el calor o la forma de criar el ganado influye en el sabor de la carne, o que todo en leña sabe mejor, y las mujeres de mi familia lo reiteran, porque en la cotidianidad se cocina con gas, pero para el San Pedro hay que prender el fuego desde la madrugada y recoger la leña el día anterior.

Son estos toques y secretos los que distinguen a cada familia, según mi abuela del resto de las familias Villaviejunas, en sus términos: *“en Villavieja la comida sabe a desierto, a condimentos que cada familia tiene para que su sazón sea reconocida como los Galindo de la*

pepitoria o nosotros como los Tovar de los tamales, aunque claro que cada quién cocina bien a su casa, mejor dicho, yo creo que Villavieja sabe a cada una de las familias que son el pueblo.” (Entrevista a: E, junio 2023). Todo esto se ve expresado en la especialización que va cimentando cada familia construyéndose así una narrativa de la diferenciación.

Estos saberes y sabores de cada familia son muchas veces también aprendidos en la construcción de lazos que el cocinar permite, de allí que mi tía explique que ponerle panela a los frijoles fue para ella una nueva forma de preparación y un intercambio de saberes con la amiga que le enseñó este truco, esto es algo que a ella no olvida y que trae a su memoria a aquella amiga : *“en Valledupar tenía una amiga que le echaba panela a los frijoles y yo ya sabía hacer frijoles, pero aprendí a hacerlos diferentes ¿si me entiende”* (Entrevista a A, Junio 2023)

Sin embargo, un cambio de sabor es un proceso paulatino y que tiene jerarquizaciones; por ejemplo, para la preparación del cerdo yo no soy todavía invitada, ya que es un plato de bastante celo y cuidado en mi familia. Como lo refiero en mi diario de campo (Villavieja, 03 de julio de 2023): *“Cuando me levanté la mañana del 03 de julio del 2023 me di cuenta de que ellas ya habían preparado el asado de cerdo, tuve una sensación de decepción porque no me avisaron para cocinar juntas y nunca supe cómo se prepara, por ello estoy en deuda con esta receta”*.

Los *saberes y sabores* que comparten las mujeres de mi familia están ligados a una serie de *tradiciones*, ya sean propias del municipio o familiares, que se repiten a lo largo de sus vidas. Sin embargo, la tradición no se entiende aquí como una repetición inmóvil del pasado, sino como una práctica viva que se actualiza en cada gesto y en cada generación. En este sentido, las costumbres culinarias se transmiten y transforman al mismo tiempo, manteniendo una continuidad que no es idéntica a sí misma.

Una de esas tradiciones es acercar a las niñas, desde muy corta edad, al espacio de la cocina. Este acercamiento temprano no solo implica aprender recetas, sino incorporarse a una forma particular de habitar el hogar y de comprender el cuidado. Como menciona mi tía: *“se debe estar muy enfermo o de dieta para abandonar la cocina, pero siempre se regresa a ella”* (Entrevista a A, Junio 2023). La cocina aparece así, como un espacio al que se pertenece, más que como una actividad ocasional.

Esta forma de transmisión dialoga con lo que Marcela Lagarde (1990) señala sobre la construcción social de los roles femeninos, en los que el cuidado y la alimentación se configuran como dimensiones centrales de la identidad de las mujeres. No obstante, en mi familia, esta tradición no se vive únicamente como imposición, sino también como espacio de encuentro, memoria y vínculo intergeneracional.

Las niñas son llamadas a cocinar desde muy corta edad. Al inicio participan en tareas pequeñas: lavar los alimentos, desgranar arvejas, pelar con las manos aquello que no requiere el uso del cuchillo. Poco a poco, el aprendizaje se complejiza. El primer plato que se nos enseña a preparar es el arroz, bajo una regla que se repite casi como fórmula heredada: dos pocillos de agua por uno de arroz. Cuando este primer platillo sale bien, se habilita el paso a otros alimentos como granos, pastas y sopas; y ya en la adolescencia debemos saber preparar tamales, envueltos e insulsos para apoyar la cocina del San Pedro, la Navidad o el Año Nuevo.

Este proceso no consiste únicamente en aprender técnicas culinarias, sino en incorporarse progresivamente a una tradición. Sin embargo, esa tradición no se reproduce de manera idéntica. Aunque existe un interés explícito por conservar “la forma correcta” de hacer cada preparación, cada generación introduce ajustes, variaciones y reinterpretaciones. En este sentido, retomo a Jacques Hassoun (1996) cuando afirma que toda transmisión implica necesariamente una reelaboración, pues lo heredado nunca se recibe intacto, sino que se transforma al ser apropiado por quien lo recibe. Así, al repetir las recetas de nuestras madres y abuelas, no las copiamos exactamente: las recreamos desde nuestras propias condiciones, tiempos y experiencias.

De esta manera, la cocina tradicional en mi familia no es una repetición inmóvil del pasado, sino un proceso continuo de apropiación y cambio. Desde niñas aprendemos a cocinar, pero también aprendemos a modificar, ajustar y resignificar aquello que se nos transmite, haciendo posible que la tradición permanezca viva.

Las tradiciones del pueblo van también configurando las tradiciones familiares, por ejemplo, en el desierto de la Tatacoa que se ubica a unos minutos del pueblo se come mucho chivo, es un plato recurrente para sus habitantes y representa un fuerte atractivo turístico. Entonces, se vuelve un ritual familiar que, en los cumpleaños, en los bautizos o cualquier tipo de celebración familiar, se vaya a comer chivo al desierto, o que envíen una porción de esta carne desde el desierto a pesar de que también es común que se críen estos animales en el pueblo.

En cuanto a las tradiciones familiares, también se construyen una serie de “protocolos” en torno a los horarios de las comidas, configurando una rutina que organiza la vida cotidiana. Los días, meses y años pasan, pero el almuerzo siempre se sirve a las 12:30 del mediodía y la cena a las 6:00 p.m. Como lo menciona mi abuela, recordando los años en los que mi abuelo trabajaba en la parcela: *“siempre que llegaba del trabajo, su tinto (...) e inmediatamente se le servía su almuerzo pa’ que se recostara y se volviera ir pa’ la parcela (...) acá la comida nunca ha faltado”* (Entrevista a E, junio 2023).

Estos horarios no solo responden a una necesidad biológica, sino que estructuran formas de cuidado, encuentro y organización familiar. Servir el almuerzo a una hora fija, tener el tinto listo para cuando los hombres llegaran del trabajo o madrugar para evitar el calor del mediodía no son únicamente decisiones prácticas: son prácticas que producen sentido. En esa medida, el alimento deja de ser comprendido exclusivamente como sustento corporal y se convierte en un eje articulador de vínculos, memorias y pertenencias. Como señalan Torres, Cifuentes, Isaza, Idárraga, Giraldo y Zapata (2015), “el alimento deja de ser entendido como esa sustancia alimenticia necesaria para el cuerpo y pasa a ser comprendido como un punto primario de encuentro y reencuentro, que genera espacios de significados y recuerdos para la memoria y la identidad” (p. 105).

Así, las rutinas horarias y las estrategias como levantarse en la madrugada para cocinar no solo garantizan que la comida esté lista, sino que sostienen una forma particular de habitar el tiempo familiar, donde el cuidado se expresa a través de la comida.

Las entrevistas y el trabajo de campo permitieron identificar otros elementos en torno al cocinar que complejizan su significado. La cocina no solo ha sido un espacio de transmisión entre generaciones, sino también un lugar de relación, vínculo y, en ocasiones, tensión entre mujeres.

Por ejemplo, la nuera de mi tía ha sido “adoptada” por las mujeres de mi familia y acogida en la cocina casi como una aprendiz. En ese gesto de apertura parece haber una intención de integrarla a la tradición familiar; sin embargo, el proceso no es unidireccional. Mientras aprende a preparar tamales, envueltos o insulsos, también comparte saberes adquiridos en su propio hogar. Ocurre así un intercambio de sabores y prácticas: ella sabe preparar tortas y bizcochos, y su familia es reconocida en el pueblo por la elaboración de empanadas. Como recuerda mi abuela: *“...ya ve mijita la venta de uno que otro tamalito ahora y por fuera del*

San Pedro, que los envueltos, las empanaditas y así cositas que se hacen por ahí con su tía y con la esposa de su primo” (Entrevista a E, junio 2023).

En este caso, las empanadas no eran una receta tradicional de mi familia, pero han ido incorporándose a nuestras prácticas culinarias a través de esta relación. La cocina se revela entonces no como un espacio cerrado que preserva lo propio sin alteraciones, sino como un territorio de negociación y mestizaje, donde la tradición se amplía mediante el intercambio.

Ahora bien, no es todo color de rosa en el cocinar, también se dejan ver conflictos intergeneracionales dentro de la familia, pues como lo expresa Hassoun “la transmisión de lo nuevo tropieza siempre con los logros que cada uno de nosotros privilegia por sobre todo lo demás” (1996, p.11) es decir, que es difícil aceptar un saber nuevo, porque los viejos no han fracasado nunca, y se asume que se han llevado intactos a través del tiempo, de ahí nuestro deseo de transmisión sin cambios del saber culinario que hemos recibido. Por ejemplo, en uno de los diarios de campo se deja ver un conflicto entre mi abuela y mi tía por la manera en la que mi abuela cortaba la cebolla precisamente porque así lo había hecho toda su vida y le parecía innecesario hacerlo de otra manera en este momento.

Y aunque efectivamente se presentan diferencias en la cocina, tampoco es siempre sombría, pues la hora de la comida se ha convertido en un espacio de diálogo entre las únicas dos mujeres que realmente quedan en la casa, que conversando sobre la comida se transportan al pasado, hablando del presente y sueñan el futuro.

Rodríguez (2020) en su trabajo, menciona también que las mujeres de Nunchía con quienes realizó su investigación: *mujeres campesinas cocinando en por la vida en sus territorios*, (enunciado en el balance bibliográfico) siguen poniendo en práctica los conocimientos adquiridos de generación en generación para actualmente recrearlos porque “son esenciales para darle ese sabor y aspecto característico a las comidas. Sin embargo, hay otros que se han perdido o transformado completamente por los cambios agrícolas, especialmente los relacionados a la intensificación del cultivo de arroz en Casanare” (2020, pág. 174). En el contexto de mi familia, por ejemplo el noni, que es una planta originaria del sudeste asiático y es conocida también como guanábana cimarrona, fruta del diablo o mora de la india; se cocinaba antes para combatir los dolores causados por la artritis y para controlar la diabetes. Se trataba de un fruto bastante común en el pueblo (de hecho, en la casa de mi abuela había un

árbol de noni) pero se ha visto reemplazado por medicamentos alopáticos y la costumbre de utilizarlo se ha ido perdiendo.

Finalmente, he podido notar un cambio intergeneracional entre mi abuela (nacida en 1952), mi tía (1974) y yo (1998), transformaciones que también atraviesan el lugar que ocupa el cocinar en nuestras vidas. Mi abuela dedicó su vida a los trabajos de cuidado, remunerados o no, en un contexto en el que las posibilidades educativas y laborales para las mujeres eran más restringidas y en el que el mandato de género vinculaba casi exclusivamente lo femenino con lo doméstico. Mi tía, aunque continúa cocinando y sosteniendo muchas prácticas familiares, tuvo acceso a la escolarización y desarrolló otras habilidades, como las manualidades y la decoración, ampliando parcialmente sus espacios de acción.

En mi caso, además de aprender a cocinar —práctica que hoy me embelesa y me conecta con mi linaje femenino—, he tenido acceso a la educación superior, convirtiéndome en la primera mujer de mi familia en ingresar a la universidad. Esta diferencia no puede leerse únicamente como un logro individual, sino como parte de un proceso histórico más amplio de ampliación de derechos para las mujeres en Colombia, que ha incluido mayores niveles de escolarización, transformaciones en la participación laboral y el cuestionamiento progresivo de los roles tradicionales de género.

Sin embargo, estos avances no han implicado la desaparición del cocinar como práctica significativa. En mi familia, incluso con el acceso a la universidad y la diversificación de proyectos de vida, la cocina continúa siendo un espacio central de encuentro, memoria y cuidado. Así, el cambio generacional no supone una ruptura absoluta con la tradición, sino una reconfiguración: las oportunidades se amplían, pero el cocinar permanece como un saber que se resignifica en cada generación.

La comida tradicional en mi familia es un regalo, es un acto de cariño para con el otro u otra, es una forma de recordar y honrar la memoria de mi abuelo quien siempre se preocupaba, por ejemplo, de comprar un cerdo para cada San Pedro y fin de año, es una forma de que esas tradiciones familiares, a pesar de sus necesarios cambios, perduren en el tiempo, y queden en nuestras memorias y en las memorias de los más pequeños de la casa.

Capítulo 2

EXPLORANDO MUNDOS: INTERCULTURALIDAD, INFANCIA Y POLÍTICA CULTURAL, UN ENCUENTRO PARA LA TRANSFORMACIÓN EN LA IED NUEVO CHILE

Introducción

La temática a abordar en esta propuesta pedagógica refiere a las memorias en la escuela a través del cocinar, reconociendo diferencias culturales y sociales, teniendo en cuenta la noción de lo familiar, las diferencias de género, los saberes y los sabores acudiendo a diversos contextos locales, nacionales e internacionales. Teniendo en cuenta el análisis realizado en el capítulo anterior se reconoce que el cocinar y la cocina funcionan como dispositivos que han sido utilizados para transmitir conocimientos, prácticas y formas de relación que atraviesan la vida cotidiana y a su vez permiten reflexionar sobre la cultura y las identidades. Como se podrá evidenciar más adelante, es la cocina y el cocinar un tema susceptible de trabajar en la escuela, especialmente en la primaria, con diversidad de enfoques y con la mirada puesta en lo local y regional.

Es importante trabajar la memoria reconociendo la importancia de los alimentos y el cocinar, ya que en esta actividad están en juego la transmisión de saberes, costumbres y rituales transferidos por medio de relaciones intersubjetivas. El cocinar se convierte así en una práctica que preserva habilidades heredadas de generación en generación, manteniendo viva la memoria en cada gesto y preparación. Además de esto, poner en diálogo la memoria en torno al cocinar nos permite reconocer que es una labor que ha sido históricamente relegada a las mujeres por medio del trabajo doméstico. Autoras como Roque y Luna (2025), profundizan en la naturalización de este trabajo del cuidado, en sus términos, “históricamente la mujer ha sido partícipe de la cocina, como madre y cuidadora en el ámbito privado, siendo el sujeto que alimenta en las diferentes etapas. Estos procesos han conllevado a la transmisión de saberes, ya que desde la infancia se nos introduce en este espacio” (p. 28). Es decir, desde que somos niñas, a las mujeres se nos delega un espacio en la cocina, se nos hace ver que nuestro lugar está allí, en la esfera del ámbito privado alimentando - cuidando al otro, lo que reproduce la

idea de que el trabajo productivo pertenece a lo público y por ende a lo masculino, mientras lo reproductivo se nos relega a nosotras en lo privado; lo cual es una forma simplista de leer la cocina y a quien cocina, donde no se reconoce el cuidado (esfera privada) como sustento de la vida pública.

Por otra parte, es importante considerar las diferencias sociales y culturales que pueden existir en torno al cocinar, ya que esto les permite a los niños y niñas reconocerse como sujetos diversos que hacen parte del mundo y que, al mismo tiempo, construyen sus identidades y procesos de identificación en relación con los otros y otras. En la cocina se cruzan costumbres, tradiciones y formas de vida que no son iguales para todos, sino que dependen de los contextos familiares, regionales o incluso internacionales, y es justamente allí donde aparece la posibilidad de abrirse a la diferencia. Trabajar el cocinar en la escuela no se reduce a preparar un alimento, sino que se convierte en la experiencia de encontrarse con otras formas de hacer y de entender la vida, lo que a su vez fomenta el respeto y la empatía frente al otro. En este sentido, la cocina abre un lugar para pensarnos en la diversidad, para reconocer que no hay una sola manera de habitar el mundo, y que esa pluralidad de saberes y sabores enriquece el espacio escolar. Esta reflexión se conecta con lo que desarrollaré más adelante en el acercamiento a la pedagogía de la política cultural (Vogliotti, 2007), en tanto permite comprender la escuela como un escenario en el que el capital cultural de cada niño y niña se pone en juego, se comparte y se amplía como parte de procesos culturales más amplios.

Estas reflexiones pueden trabajarse en la escuela a partir de presentar la diversidad cultural existente en el cocinar, ya que esto le permite a los niños y niñas ampliar la visión en torno a la cultura, trabajando en la importancia de sus diferencias, esto se logra según Vogliotti usando el capital cultural con el que ya cuenta el o la niña para luego “analizarlo críticamente como parte de un conjunto más amplio de procesos culturales” (P. 92) lo cual, de acuerdo con esta autora, contribuye a su constitución como ciudadanos de una comunidad más amplia.

En el marco de esta propuesta se reconoce que la escuela, no desconoce ese bagaje, sino que lo valida y lo convierte en punto de partida para abrir nuevas preguntas, contrastar, dialogar y, finalmente, analizarlo críticamente como parte de un conjunto más amplio de procesos culturales. De esta manera, la experiencia del cocinar en la escuela se transforma en una

experiencia pedagógica que posibilita a los niños y niñas situarse como ciudadanos y ciudadanas de una comunidad más amplia, con capacidad de comprender la diversidad, dialogar con ella y participar activamente en su construcción.

Como se verá en el balance que se detalla más adelante, varios de los trabajos afines a esta temática se orientan a analizar experiencias concretas, locales, regionales o nacionales lo cual, aunque interesante, fomenta una idea bastante cerrada de las cocinas y de los intercambios que existen dentro de estas. Considero que el cocinar es un tema que le permite a las infancias explorar también contextos internacionales a partir de la diversidad cultural, rompiendo —si se quiere— con el etnocentrismo, entendido como “la tendencia a considerar la cultura propia como el centro y desde allí evaluar a otras culturas” (Restrepo, 2018, p. 25), lo que abre la posibilidad de valorar otras formas de ver y vivir el mundo sin jerarquizarlas.

Enseñar desde la diversidad rompe con el etnocentrismo precisamente porque los y las niñas pueden darse cuenta a partir de experiencias específicas de la existencia de otras culturas, pero no desde lo estrafalario o lo exótico, sino desde la reflexión, la empatía y la comprensión, lo que contribuye a fomentar el diálogo intercultural en los y las niñas. Esto es especialmente importante en la era digital en la que las infancias y juventudes se convierten ya en ciudadanos y ciudadanas del mundo, dado que vivimos en un mundo interconectado gracias a la globalización que la internet nos ha permitido, en donde las culturas se entrelazan y ya no es para el niño o la niña algo impresionante la diferencia, pues se han encontrado expuestos y expuestas a la diversidad.

Narodowski (2013) advierte que las infancias actuales se configuran en un escenario de hiperconectividad que redefine las formas de socialización y aprendizaje, dando lugar a infancias “hiper y desrealizadas”, mediadas por pantallas y por una relación constante con lo global. Este fenómeno, aunque abre la posibilidad de construir ciudadanías más amplias y cosmopolitas, también desafía los modos tradicionales de enseñanza, que deben ofrecer experiencias más situadas, sensibles y críticas frente a la información y la cultura que circulan en red. Reconocer que los y las niñas son ciudadanxs del mundo implica darles voz, y brindarles herramientas para que contribuyan al bienestar global, entendiendo la sociedad global como una estructura social basada en redes de producción, poder y experiencia. En

palabras de Castells (2006); la sociedad en red es un fenómeno mundial que está presente en todos los pueblos del mundo y que se caracteriza por su: flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de supervivencia interconexión y convergencia de tecnologías y en este sentido se plantea entonces, que las políticas deberían estar orientadas a impulsar el conocimiento y la capacidad de interacción, cooperación e intercambio.

Esta experiencia me interesa desarrollarla con niños y niñas de tercer grado de una institución pública de la ciudad de Bogotá ubicada en la UPZ 49 de la localidad de Bosa, escuela que además está constituida hoy por niños y niñas colombianas, pero también por infancias que por diversas razones han tenido que migrar de países como Venezuela, lo cual potencia el escenario para ubicar esta propuesta que tiene como objetivo: contribuir a la formación de infancias protagónicas a través de la pedagogía de la política cultural centrada en la reflexión sobre los alimentos y el cocinar con niñas y niños del colegio Nuevo Chile

2.1 La IED Nuevo Chile y la propuesta de trabajo por ciclos

La propuesta pedagógica se implementó en la Institución Educativa Distrital Nuevo Chile, ubicada en la localidad séptima de Bosa, en la UPZ 49 (Apogeo), barrio Nuevo Chile. Es una institución de carácter mixto, que trabaja con calendario A y abarca los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria. Sus actividades se desarrollan en las jornadas mañana, tarde y noche. El desarrollo académico se organiza a partir del PEI institucional titulado *Educación para el liderazgo*, el cual busca que los estudiantes asuman un rol activo en su proceso formativo, desarrollen autonomía y tomen decisiones de manera responsable. Esta orientación se articula con el propósito de la propuesta, que busca fomentar infancias protagónicas.

Acorde con los documentos institucionales la misión de esta institución es trabajar “para la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos a través de una educación integral, innovadora y de calidad; capaces de ser líderes, críticos, democráticos y solidarios que respondan a los retos de su entorno social, la mediación de conflictos y el desarrollo sostenible del planeta” (PEI, Nuevo Chile IED, 2015).

Esta institución asume la pedagogía como “el proceso de construcción de saberes orientado a la permanente coordinación de actividades entre sujetos. En consecuencia, la acción

pedagógica, se entiende como una acción que desarrolla la capacidad del estudiante para participar en la interpretación y producción de saberes” (PEI, Nuevo Chile IED, 2015. P.27).

El enfoque pedagógico del colegio se alinea con esta propuesta, pues parte de una visión constructivista del aprendizaje. Desde allí, se busca comprender cómo los niños y niñas construyen conocimiento a partir de su experiencia en el contexto escolar y en otros contextos, entendiendo que aprender no es sólo recibir información, sino establecer relaciones significativas con el entorno y con otros. En esta misma línea, el PEI institucional señala que el enfoque pedagógico “retoma aportes del constructivismo, centrándose en el análisis de aprendizajes, específicamente sus preocupaciones gnoseológicas referidas a los procesos de construcción del conocimiento. En este sentido, nos centramos en el análisis del aprendizaje y su relación con el desarrollo (Piaget, 1980) y en el impacto de esta corriente filosófica en teorías de la enseñanza (Ausubel, Monserrat Moreno, Emilia Ferreiro, entre otros). Dado que el conocimiento se asume como un constructo social (Vigotsky, 1934), fijamos nuestra atención en el contexto dado en la escuela, entendida como institución que involucra redes, intersubjetividades y en la intervención educativa como mediadora entre la cultura y los individuos” (PEI, Nuevo Chile IED, 2015, p. 27).

En el año 2012, la institución realizó un proceso de reflexión interna sobre las prácticas de aula y los modelos pedagógicos que orientan el quehacer docente. A partir de talleres y jornadas pedagógicas, se identificó que la mayoría de los docentes se ubican dentro del modelo desarrollista, mientras que en menor medida se mantienen enfoques tradicionales, conductistas y sociales. Este panorama permite comprender que el colegio ha venido consolidando una mirada centrada en el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual se articula con esta propuesta al situar el aprendizaje como una experiencia que parte del hacer, del descubrimiento y de la construcción colectiva de sentido.

En términos generales, el colegio Nuevo Chile ofrece un amplio horizonte para la comprensión de la diferencia cultural. Al retomar aportes del constructivismo se busca que los y las niñas construyan su propio conocimiento a través de la experiencia y la reflexión. Esta propuesta pedagógica trata de articularse a estas discusiones, ya que comprender la diferencia cultural implica una reflexión en torno al otro y su manera de ver y vivir el mundo, además de analizar el cocinar como un acto de rememoración del pasado que lleva consigo una transmisión de

saberes y costumbres que constituyen nuestra intersubjetividad en el entramado cultural, entendiendo la cultura como "un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre sus actitudes hacia la vida" (Geertz, 1973, p. 70). Esta comprensión de la cultura cobra especial relevancia en la escuela pública actual, ya no pensada como un espacio homogéneo, sino como un escenario de encuentro con otras maneras de significar, con otros lenguajes, con otros referentes. La presencia de niños y niñas migrantes —especialmente provenientes de Venezuela— es solo la manifestación más visible de esta diversidad. Pero más allá del origen nacional, en el aula coexisten distintas procedencias regionales, distintos ritmos y saberes familiares, distintas formas de habitar la ciudad y de relacionarse con la comida, el tiempo, la autoridad y el juego.

Lo que esta diversidad pone en evidencia es que la cultura no es un trasfondo fijo ni un conjunto de tradiciones que se heredan pasivamente. Como señala Geertz (1997), la cultura es una trama de significados que los sujetos interpretan y negocian constantemente. Y la escuela, precisamente por ser un espacio de encuentro entre sistemas simbólicos diversos, se convierte en un lugar privilegiado para que esa negociación ocurra.

En este sentido, el cocinar se vuelve una práctica cultural particularmente potente para la escuela actual: porque está anclada en el cuerpo, los sentidos y la memoria; porque circula entre generaciones y territorios; y porque, al ser compartida en el aula, permite visibilizar esas otras maneras de significar sin reducirlas a anécdotas folclóricas. Al cocinar juntos y hablar de lo que se come, los niños y niñas no solo intercambian recetas; intercambian formas de ver el mundo.

En cuanto a la propuesta curricular del área de Ciencias Sociales, esta se articula de manera directa con los propósitos definidos para el segundo ciclo, ya que estos buscan que los y las estudiantes reconozcan su contexto inmediato y lo relacionen con procesos sociales, culturales e históricos más amplios, posibilitando la comprensión de sí mismos como sujetos sociales y culturales. El cocinar, en tanto práctica social y cultural, se convierte en un recurso pedagógico que permite trabajar la memoria, los procesos de identificación, la transmisión de saberes y la diversidad cultural, favoreciendo que los niños y niñas comprendan la importancia del cuidado, la cooperación y el respeto por la diferencia como valores fundamentales para la vida en comunidad.

De esta manera, el desarrollo de la propuesta no se entiende como un ejercicio aislado, sino como una experiencia que se inscribe dentro de la dinámica curricular de la institución, dialogando con los principios del PEI y con los ejes del ciclo, en particular el descubrimiento y la experiencia. La reflexión en torno al cocinar abre la posibilidad de que los y las estudiantes exploren su propio acervo cultural y lo pongan en diálogo con el de sus compañeros y compañeras, reconociendo que todos y todas, desde sus memorias y sus prácticas cotidianas, aportan a la construcción de una ciudadanía más amplia, crítica y solidaria.

Tabla No. 01 Características de los ciclos IED Nuevo Chile

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles.	Proyecto de Vida.	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	5 A 8 años	8 A 10 años	10 A 12 años	12 A 15 años	15 A 17 años

Fuente: PEI, Nuevo Chile IED, 2015

El ciclo a tener en cuenta en el desarrollo de esta propuesta es el segundo, cuya impronta —cuerpo, creatividad y cultura— y cuyo eje —descubrimiento y experiencia— ya han sido desarrollados en la sección anterior. La presente propuesta es pertinente en este ciclo ya que articula de manera directa los ejes de cuerpo, creatividad y cultura con el descubrimiento y la experiencia como forma de aprendizaje. El cocinar implica un ejercicio corporal integral en el que los niños y niñas desarrollan habilidades motrices y sensoriales, fortaleciendo la relación consciente con los alimentos. A su vez, la exploración de recetas y preparaciones fomenta la creatividad, permitiendo reinterpretar, adaptar y combinar saberes culinarios desde una perspectiva personal y colectiva. La cocina, entendida como espacio de memoria y diversidad cultural, favorece el reconocimiento de la herencia propia y el diálogo intercultural, coherente con la pedagogía de la política cultural. Al ser una actividad vivencial, basada en la práctica y en la reflexión sobre la experiencia, esta propuesta ofrece a las infancias un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje, explorando formas de ver y entender el mundo desde otras perspectivas culturales a través de la preparación de alimentos, lo cual intensifica la idea de

infancias protagónicas reconociendo a los niñas y los niños como sujetos activos y participantes en la construcción de sus propias vidas y de la sociedad, dejando de lado la idea de que los y las niñas son seres pasivos, que necesitan ser protegidos y educados, sino que también tienen derechos, opiniones y capacidades para tomar decisiones y contribuir con su entorno.

Manfried Liebel en su obra *infancias dignas o como descolonizarse* (2019) analiza cómo se han visto silenciadas las infancias. A pesar de que el derecho internacional los anuncie como sujetos con libertad de expresión, en realidad son poco tenidos en cuenta en decisiones que claramente atañen a toda una sociedad que dice incluirlos, pero que nunca los escucha. Es gracias a este tipo de reflexiones que se ha pensado en los últimos años, en una infancia más activa con derecho a ser escuchada y a participar en las decisiones que les afecta, autónoma, para que se valore la expresión de los y las niñas a través de diferentes lenguajes reconociendo que tienen mucho que aportar; una infancia con capacidad de agencia y una infancia diversa. Para esto es imprescindible un cambio de mirada, pasando de una visión paternalista que es además sumamente adultocentrista a una visión de reconocimiento y respeto; prácticas que incluyan formas de relacionamiento y acompañamiento a los niños y niñas, basadas en la escucha, el diálogo y la participación.

En cuanto al pensum académico, la asignatura de ciencias sociales (historia, geografía, ciencias económicas y políticas, filosofía, ética y religión) en la IED Nuevo Chile tiene como objetivos: “diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la formación de sujetos con una clara conciencia del ser social y sus implicaciones en la comunidad” y el enfoque metodológico es la enseñanza problémica y la enseñanza para la comprensión. La propuesta es pertinente a los contenidos del segundo ciclo: *descubrimiento y experiencia*, porque cocinar es en sí mismo un acto de exploración y vivencia directa. En este espacio los niños y niñas no solo observan, sino que tocan, mezclan, prueban, huelen y crean; descubren texturas, sabores y formas de preparación que pueden ser nuevas o familiares, pero que adquieren otro sentido al compartirlas y reflexionarlas colectivamente. La cocina les ofrece la posibilidad de aprender haciendo, de partir de su propio capital cultural y ampliarlo al encontrarse con otras prácticas y tradiciones, lo que convierte cada sesión en una experiencia significativa. Es a través de este hacer con las manos y con el cuerpo, pero también con la memoria y la imaginación, que se potencia el

aprendizaje, pues cada acción implica descubrir y resignificar, experimentar y comprender, en coherencia con lo que el segundo ciclo educativo busca desarrollar.

Teniendo en cuenta que hoy la escuela, atravesada por los procesos migratorios y por la diversidad cultural que estos conllevan, ya no es la misma que antes, es necesario comprenderla como un espacio en constante transformación. En este sentido, retomo a Giroux y Flecha (1994), quienes plantean que la escuela debe entenderse como una institución histórica y cultural donde se entrecruzan intereses políticos e ideológicos. Desde esta mirada, la escuela no es un espacio neutro, sino una esfera en la que la cultura dominante busca producir y reproducir conocimientos y subjetividades acordes con sus propios intereses. Sin embargo, también es un lugar donde los grupos subordinados resisten, negocian y reconfiguran esas relaciones de poder, lo que la convierte en una agencia tanto de control como de posibilidad.

Por ello, el papel del/la educador/a cobra especial relevancia: su tarea implica reconocer cómo se entrelazan la subjetividad, la experiencia y el deseo con las tecnologías de poder que legitiman o sancionan ciertas diferencias, de modo que su práctica pedagógica pueda abrir caminos para el reconocimiento y la transformación social (Giroux y Flecha, 1994). En esta propuesta, esta comprensión se traduce en la necesidad de abrir la escuela a los saberes cotidianos —como el cocinar— para que las niñas y los niños, desde sus propias memorias, historias familiares y culturales, se reconozcan como actores protagónicos en la construcción de conocimiento y en la resignificación de los vínculos escolares.

Es por esto que estos dos autores ven la necesidad de hablar de una pedagogía de la diferencia y una pedagogía en favor de la diferencia, en donde los/as educadores/as comprendan cómo es que se construye la diferencia. En sus términos: “una pedagogía de la diferencia precisa abordar la importante cuestión de cómo las representaciones y prácticas de la diferencia se aprenden, interiorizan, desafían o transforman activamente.” (Giroux y Flecha 1994, p.10)

Para la pedagogía de y en favor de la diferencia, es fundamental analizar las relaciones entre lenguaje y poder. No se trata solo de enseñar un vocabulario académico, sino de reconocer y valorar el lenguaje que los estudiantes utilizan para dar sentido a su experiencia cotidiana. En este sentido, Giroux y Flecha (1994) entienden el discurso como "un equilibrio de recursos y prácticas en continuo movimiento en la lucha por privilegiar determinados modos de designar, organizar y experimentar la realidad social"(1994 p.82). Esto implica que en el aula conviven

múltiples formas de nombrar el mundo —la del docente, la del libro de texto, la de cada niño o niña según su familia, su barrio o su región de origen—, y que ninguna de ellas debería imponerse sobre las demás sin ser cuestionada.

En el marco de esta propuesta, esta idea se traduce en la importancia de escuchar cómo los niños y niñas hablan de la comida, de quién la prepara en sus casas, de qué recuerdos les evoca cierto olor o sabor. No se trata de corregir su lenguaje ni de enseñarles "la forma correcta" de hablar de cocina, sino de partir de sus propias palabras y sus propias categorías, para desde allí ampliar su comprensión del mundo. El cocinar, entonces, no solo moviliza el cuerpo y los sentidos, sino también el lenguaje: al compartir recetas, contar historias de la abuela o describir un plato típico, los estudiantes ponen en juego discursos que son parte de su identidad y que merecen ser reconocidos en la escuela.

Aquí el o la estudiante es comprendido como un sujeto con prácticas, discursos y formas de ver la vida propias, es decir los alumnos ya tienen en sí un capital cultural y la tarea del docente es ampliar las capacidades del mismo, no se trata de dejar de lado sus experiencias primarias y/o cercanas sino más bien hacerlos ciudadanos de una comunidad mucho más amplia.

La pertinencia de esta propuesta radica entonces en su capacidad de articular el PEI, los propósitos del ciclo y los objetivos del área de Ciencias Sociales con experiencias concretas de descubrimiento. Al llevar el cocinar a la escuela no se busca solo enseñar una práctica cotidiana, sino abrir un espacio de reflexión sobre la memoria, la identidad y la diferencia cultural. De este modo, la propuesta se integra a la dinámica curricular como una oportunidad para que los niños y niñas experimenten, creen y comprendan la riqueza de la diversidad desde su propia experiencia y con una mirada crítica hacia el mundo que habitan.

2.2 Balance de propuestas pedagógicas y/o educativas afines

En relación con la cocina y las propuestas pedagógicas desarrolladas en la escuela en torno a la construcción de memorias, logré identificar tres experiencias en América Latina que ponen en diálogo la enseñanza y el acto de cocinar dentro del espacio escolar. A partir de ellas, presento a continuación un balance organizado según su afinidad temática. Para esta búsqueda utilicé palabras clave como *cocina y escuela*, *pedagogía*, *memoria y escuela*, y *memoria y*

cocina, empleando como fuente principal el buscador Google Académico. Los resultados de la búsqueda son los siguientes:

El trabajo de grado de Bohórquez (2021) titulado: *De indios y fogones: los saberes de la memoria y la cocina en Tuta, Boyacá*, en su estrategia pedagógica discute el ejercicio de la memoria en la escuela no en el sentido de comprender en el pasado, sino que la autora retoma a Eduardo Galeano (1989) cuando este dice que recordar es volver a pasar por el corazón. La autora también cita autores como Halbwachs (1968) y la distinción entre memoria e historia, construyéndose la memoria desde lo colectivo. Teniendo en cuenta estos elementos, la autora ve la necesidad de revisar la enseñanza de la historia en la escuela es por eso que presenta 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.” (p.84).

Para la aplicación de su propuesta le apuesta a las pedagogías críticas ya que este enfoque revisa las intersubjetividades y tiene en cuenta los contextos inmediatos haciendo por medio de esta que la historia y la geografía se conviertan en elementos espacializadores de la memoria, ya que la historia como temporalidad es una forma de darle límite a las experiencias, y la geografía ubica el recuerdo, es decir “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” (p.89). Para la autora, la historia y la geografía se convierten en articuladores de la memoria.

Su propuesta pedagógica se desarrolló con niños y niñas del grado cuarto de la institución educativa San Nicolás en la vereda Arenales del municipio de Tuta, vía Paipa. Se realizaron siete sesiones de una hora y media cada una; dos de contextualización, dos de exploración desde los sentidos, dos de profundización y una sesión final de cierre. En la primera sesión se identificaron los tiempos en la historia (pasado, presente y futuro) a través de una línea del tiempo, en la segunda sesión elaboraron una cartografía trazando la ruta que hacían los estudiantes de su casa al colegio, identificando los lugares más significativos del municipio, para la tercera sesión se dedicaron a recordar a través de la experiencia de algunos productos alimenticios, durante la cuarta sesión presentaron sus experiencias personales frente a la comida por medio de una cartografía corporal, para la quinta sesión a través de dibujos los

estudiantes reconstruyeron diálogos y narraciones sobre la comida, en la siguiente sesión los niñas y niños crearon un recetario a partir de la narración de recetas típicas del departamento de Boyacá y finalmente en la séptima y última sesión se dio a conocer el producto final de la práctica que se trató de una cartilla donde se incluyeron los trabajos y narraciones de los niños y las niñas del grado cuarto durante las sesiones anteriores.

La autora concluye que la comida puede ser un elemento que posibilite el trabajar la memoria social y la memoria familiar: “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 sentimientos emocionales, nostálgicos, problemáticos entre otros, desde el recuerdo” (Bohórquez, 2021 p.143). Según la autora, el alimento nos permite también: problematizar los conflictos agroalimentarios, definir identidades y culturas, indagar desde lo geográfico y lo histórico y deja abierta “muchísimas más posibilidades”.

El segundo trabajo analizado es el de Pachón, Peña y Pérez (2019) titulado: *La gastronomía colombiana: estrategia pedagógica para el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los niños y niñas del grado segundo del gimnasio el carrusel de la enseñanza*. Tuvo como objeto de análisis el desarrollo y fortalecimiento del trabajo colaborativo en las niñas y niños, ya que los autores identifican en la problemática que desarrollaron, que la relación escolar de los y las niñas se basa en la individualidad, es por esto que buscan contribuir con estrategias pedagógicas distintas a las que se fomentaban en el aula de grado segundo desde la gastronomía colombiana.

Pachón, Peña y Pérez (2019) definen el trabajo colaborativo como "la relación social en la cual un grupo de personas intervienen aportando sus ideas y conocimientos con el objetivo de lograr una meta en común" (p. 25). Para sustentar esta definición, las autoras retoman múltiples referencias que coinciden en señalar que el aprendizaje colaborativo se basa en la reciprocidad grupal, el consenso, la distribución de la autoridad y la responsabilidad compartida (Guitert & Giménez, 1997; Panitz & Panitz, 1998; Gross, 2000). Asimismo, destacan que esta estrategia fomenta una interacción más horizontal entre profesor-estudiante y entre pares (Salinas, 2000),

y que desarrolla habilidades tanto académicas como personales y sociales, ya que cada individuo es responsable no solo de su propio aprendizaje sino del aprendizaje del grupo (Lucero, 2003).

Pachón, Peña y Pérez trabajaron con estudiantes del grado segundo de primaria del Gimnasio El Carrusel de la Enseñanza ubicado en el barrio La Estrada de la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá. En el marco de su propuesta, en primer lugar, realizaron actividades integradoras con docentes y directivos con el fin de sensibilizar a los docentes respecto a la importancia del trabajo colaborativo en los y las niñas; dichas actividades integradoras también se realizaron con los padres de familia, dado que consideraron que la familia juega un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje infantil. Tanto a docentes como padres se les dio a conocer el diseño de la propuesta pedagógica.

El trabajo con los y las niñas empezó reconociendo la diversidad y riquezas de Colombia, en la siguiente sesión se identificó la región Andina en el mapa de Colombia conociendo sus características y riquezas gastronómicas, en esta sesión también se pudo identificar la diversidad de cada niño y niña desde sus lugares de procedencia. Se hizo lo mismo en las siguientes sesiones con la región Orinoquía identificando los ingredientes para la elaboración del pan de arroz, se habló del trabajo colaborativo y los niños y niñas pudieron trabajar en grupos. Se trabajó la región Caribe y la elaboración de patacones con suero costeño, cocadas y queso costeño y se pudieron degustar muestras de dichas preparaciones, haciendo énfasis en el respeto por el otro en el grupo de trabajo asignado. Posteriormente se trabajó la región Pacífica y los ingredientes para preparar la lulada y el cholado degustando también de los mismos resaltando en esta sesión la importancia de ser solidarios. De igual manera con la región Amazónica se pudieron degustar galletas de sal a base de atún (simulando el pescado) y chicha morada de la cual observaron el procedimiento en un video, además se hizo énfasis en la necesidad de una buena convivencia, y por último, la región insular donde se conocieron los ingredientes de la limonada de coco y el ceviche de camarones, resaltando la importancia de vivir y trabajar en paz como parte fundamental del trabajo colaborativo. La actividad de cierre fue la “feria gastronómica del trabajo colaborativo 2018” donde se identificó y conoció la diversidad gastronómica de nuestro país y la importancia de seguir trabajando colaborativamente, dicha actividad se socializó con padres y docentes.

Los autores concluyen que la propuesta pedagógica contribuyó a abordar la problemática encontrada: la tendencia al trabajo individual en el aula, y reconocen la gastronomía colombiana como una estrategia innovadora que facilita el trabajo colaborativo y así mismo el aprendizaje significativo generando bases para el pensamiento creativo. Esta propuesta también permitió que los padres de familia reconocieran en el trabajo colaborativo la “oportunidad de explorar, descubrir e interpretar su entorno escolar obteniendo conocimiento básico de manera integral en su formación” (p.80). Los estudiantes de segundo grado descubrieron que se puede aprender mientras se cocina y se trabaja colaborativamente.

Como tercera referencia se encuentra el trabajo de Obando y Satizabal (2019) denominado: *Encuentros con sabedores de la región como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la gastronomía tradicional con estudiantes del grado cuarto del Centro Educativo Cocal Jiménez del municipio de Mosquera, Nariño*. Los autores identifican que la pérdida de la tradición relacionada con el consumo de comidas típicas en las fiestas patronales, encuentros comunitarios y las boditas que se realizaban con los niños y niñas es una problemática que afecta a la población.

Para esto conceptualizan la cultura, la gastronomía y los saberes tradicionales, a partir de teóricos como: Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Michel de Certeau, Claude Fischler y otros; definen entonces la cultura como “el conjunto de modos de vida, costumbres, estructuras sociales, religiosas, etc, que caracterizan a una sociedad”(p. 28) y la gastronomía la definen como “el conjunto de conocimientos sobre todo lo referente a la alimentación humana”(p. 28-29) y finalmente los saberes tradicionales como “el arte o manera especial de guisar de cada país y de cada cocinero”(p. 29).

La propuesta pedagógica se implementó en el Centro Educativo Cocal Jiménez ubicado en la zona sur de la vereda Cocal Jiménez, en el municipio de Mosquera, Nariño a 30 minutos del casco urbano. La población estudiantil del centro educativo es de 18 estudiantes de la vereda y las instalaciones son limitadas.

En un primer momento se realizó una encuesta con los y las estudiantes donde se pudo identificar el conocimiento y acercamiento a los platos típicos de la región y el interés o no por aprender la historia de la comida típica de su comunidad, a partir de esto se desarrollaron cuatro planes de aula basados en la malla curricular de la institución. El primer plan de aula denominado: ¿Qué es la gastronomía? consistió en que los estudiantes en un papel de cartulina dibujaran cuál plato típico se prepara en su casa. En esta misma unidad se propuso una actividad de juego en el que los niños y niñas debían recoger palos, tablas y hojas de coco para construir una casita de juego donde armaban fogones para la preparación de comida con barro, cáscaras de plátano y hojas de mangle, al volver al salón se explica a los estudiantes el concepto de gastronomía y se le pide a cada niño y niña que le pidan a sus padres los ingredientes para hacer una bodita (término coloquial que se refiere a una comida o reunión pequeña y sencilla para compartir en comunidad.) y se lleva al aula una sabedora que les cuenta acerca de cómo armaban sus casas y hacían las boditas, y finalmente, con la ayuda del docente los niños y niñas realizaban la preparación de unos caramelos.

En el plan de aula 2 denominado: la diversidad gastronómica, por medio de diapositivas se reconocen los ingredientes que se utilizaban para preparar alimentos propios de la región, luego los estudiantes recolectaban leña para prender el fogón y los ingredientes para preparar un pusandao, se dirigen también a la casa de una sabedora para que esta les explique la importancia del fuego y el fogón y cuando se vuelve al aula se explica la importancia tanto del pusandao (guiso o sancocho típico del departamento de Nariño y la región del Pacífico colombiano, que se prepara tradicionalmente con carne serrana -conservada en sal-, pollo, plátano verde, yuca, papa y huevo, cocinado lentamente en fogón de leña) como del fogón. El plan de aula 3 habla del desarrollo de la migración gastronómica para esto, en primera medida los niños y niñas observan fotografías sobre algunos platos típicos de la región propia y otras regiones, posterior a esto se lee una historia de migración gastronómica y reflexionan en torno a cómo otras personas de su pueblo que han ido a otras partes le aportan a la cultura de la nación al enseñar los platos que hacían en su vereda y cada niño y niña dibuja en cartulina un plato típico de su región. Finalmente, y a manera de evaluación, cada estudiante realizó un resumen de lo aprendido de manera verbal en frente de sus compañeros y compañeras. Por último, en el plan de aula número 4, en primera medida los estudiantes socializan cómo se forma un vínculo cuando se cocinan platos típicos de la comunidad, así mismo los estudiantes cocinan un plato

típico de la región invitando a padres y sabedores de la vereda a un compartir con el fin de fortalecer sus relaciones sociales comunales. A manera de cierre los niños y niñas preguntaron a sus padres cómo era en el pasado la relación entre la comunidad.

Los autores concluyen que la ejecución de la propuesta pedagógica permitió incluir a familiares de los alumnos lo que facilita el aprendizaje de los y las niñas; enfatizan en que la propuesta no solo es pertinente para el grado cuarto de primaria sino que es válida en todos los grados escolares y destacan la participación de los sabedores tradicionales ya que pueden contar sus historias vividas con el fin de mantener las tradiciones de generación en generación.

El cuarto trabajo analizado es el de Vargas y Arias (2022), titulado *Uniando saberes y sabores en la escuela: apropiación de saberes gastronómicos tradicionales de los abuelos de Usme como estrategia para disminuir las brechas comunicativas intergeneracionales*, desarrollado en la IED San Cayetano, ubicada en la localidad de Usme (Bogotá). Las autoras identificaron que los procesos migratorios internos y la transformación de las dinámicas familiares han generado una ruptura en la transmisión de saberes gastronómicos entre abuelos y nietos, lo que consideran una pérdida de memoria cultural significativa para el territorio.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo y utiliza la metodología de sistematización de experiencias. Las autoras conceptualizan el saber gastronómico tradicional como un conocimiento que se construye en la cotidianidad y se transmite de generación en generación, principalmente en el ámbito familiar. Retoman autores como Bourdieu (1987) para hablar de capital cultural, y a De Certeau (1996) para entender las prácticas cotidianas como espacios de creatividad y resistencia.

La propuesta pedagógica se implementó con jóvenes de educación media, e incluyó talleres de cocina donde los abuelos y abuelas del barrio asistían al colegio para enseñar recetas tradicionales. Los estudiantes, a su vez, investigaban el origen de los ingredientes, las historias asociadas a cada preparación y los cambios en las formas de consumo entre generaciones. Como producto final, elaboraron un recetario comunitario que circuló entre las familias participantes.

Las autoras concluyen que el encuentro entre generaciones alrededor de la cocina permite no solo recuperar saberes en riesgo de desaparecer, sino también reconstruir vínculos afectivos y

comunicativos que la escuela tradicionalmente ha ignorado. Señalan que "la cocina se convierte en un puente entre el pasado y el presente, entre la memoria de los abuelos y la curiosidad de los jóvenes" (Vargas & Arias, 2022, p. 45). Este trabajo es especialmente relevante para esta propuesta porque aborda la transmisión intergeneracional de saberes (eje central del capítulo anterior) y porque se desarrolla en Bogotá, en un contexto urbano con dinámicas similares a las del Colegio Nuevo Chile.

La quinta referencia es el trabajo de Muñoz (2023), titulado *La cocina de Isnelia: olores, sabores y saberes ancestrales de Tierra Bomba*, desarrollado en la Institución Educativa de Tierra Bomba, en la comunidad afrocolombiana del corregimiento insular de Tierra Bomba (Cartagena). La autora identificó que las nuevas generaciones están perdiendo el interés por las prácticas gastronómicas tradicionales, prefiriendo alimentos ultraprocesados o preparaciones ajenas a su herencia cultural. Esta problemática, advierte, afecta no solo la alimentación sino la configuración de la identidad afrocolombiana.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, utilizando entrevistas a profundidad a cocineras tradicionales de la comunidad y talleres participativos con estudiantes. Muñoz retoma a autores como Halbwachs (1968) para hablar de memoria colectiva, y a Nina S. de Friedemann para el análisis de la cultura afrocolombiana. Define la cocina tradicional como "un espacio de resistencia cultural donde se condensan historias de lucha, territorio y familia" (Muñoz, 2023, p. 32).

La propuesta pedagógica se desarrolló con estudiantes de básica primaria e incluyó visitas a las cocinas de las abuelas del territorio, talleres de preparación de platos típicos como el arroz con coco y el pescado en cabello de ángel, y la construcción colectiva de un recetario ilustrado. Una de las actividades centrales fue la "Ruta de los sabores de Tierra Bomba", donde los estudiantes recorrieron el territorio identificando plantas, especias y técnicas de cocción tradicionales.

La autora concluye que la cocina tradicional afrocolombiana no es solo un conjunto de recetas, sino un entramado de memorias, afectos y formas de habitar el territorio. Señala que "cuando un niño o una niña deja de cocinar como su abuela, no solo pierde una receta, pierde una forma de entender el mundo" (Muñoz, 2023, p. 58). Este trabajo aporta una perspectiva étnica y territorial que enriquece este balance, además de coincidir con esta propuesta en el uso de

recetarios como producto pedagógico y en la preocupación por la pérdida de transmisión intergeneracional.

La sexta referencia es el trabajo de Caicedo, Ramírez y Plata (2024), titulado *Fortalecimiento de la identidad cultural de niños campesinos por medio del acto de cocinar*. Los autores identifican que los niños y niñas de contextos campesinos están perdiendo el vínculo con las prácticas agrícolas y culinarias de sus familias, en parte por la influencia de los medios de comunicación y la migración de los jóvenes hacia las ciudades. Esta pérdida, advierten, afecta la construcción de su identidad cultural y su sentido de pertenencia al territorio.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo y utiliza la metodología de investigación-acción participativa. Los autores retoman a Vygotsky (1934) para hablar de aprendizaje situado y a Geertz (1973) para la comprensión de la cultura como sistema simbólico. Definen el acto de cocinar como "una práctica social que integra cuerpo, memoria y territorio, y que puede ser aprovechada pedagógicamente para fortalecer la identidad cultural de las infancias campesinas" (Caicedo et al., 2024, p. 15).

La propuesta se desarrolló con niños y niñas de primaria en una escuela rural de Colombia. Se realizaron talleres de cocina donde los estudiantes preparaban recetas tradicionales de sus familias, investigaban el origen de los ingredientes y dibujaban los "mapas de sabor" de su territorio. Cada sesión incluía un momento de reflexión donde los niños y niñas compartían qué significaba para ellos ese plato, a quién recordaban al comerlo y qué historias escucharon de sus abuelos sobre ese alimento.

Los autores concluyen que el acto de cocinar en la escuela permite "anclar la identidad cultural en la experiencia sensible de los niños y niñas, más allá del discurso abstracto sobre la tradición" (Caicedo et al., 2024, p. 42). Destacan que la cocina moviliza recuerdos, afectos y vínculos familiares que difícilmente se activan con otras estrategias pedagógicas. Este trabajo dialoga directamente con esta propuesta en el uso del cocinar como eje pedagógico y en el reconocimiento de las infancias como sujetos activos en la construcción de su identidad.

La séptima y última referencia es el trabajo de Castro y Carrillo (2025), titulado *Cocineritos tradicionales: una estrategia pedagógica para el rescate de la gastronomía ancestral Mokana en niños de tercer grado*, desarrollado en el Centro Educativo Rayitos de Luz, en Galapa

(Atlántico). Las autoras identificaron que los niños y niñas de la comunidad Mokana estaban reemplazando el consumo de alimentos ancestrales —como el maíz criollo, la yuca brava y el pescado de río— por productos ultraprocesados y comidas “ajenas a su tradición cultural”. Esta sustitución, advierten, no solo afecta la salud, sino que desdibuja la identidad étnica de las nuevas generaciones.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y utiliza la metodología de investigación-acción educativa. Las autoras conceptualizan la gastronomía ancestral Mokana como un sistema de saberes que articula alimentación, salud, territorio y espiritualidad. Retoman autores como Walsh (2009) para la interculturalidad y a Rodolfo Kusch para el pensamiento ancestral latinoamericano.

La propuesta pedagógica se desarrolló con niños y niñas de tercer grado, el mismo nivel al que se dirige esta propuesta. Se realizaron ocho sesiones que incluyeron: visitas a huertos comunitarios, talleres de identificación de semillas criollas, preparación de platos tradicionales Mokana (como el bollo de maíz y el pescado encurtido), y la elaboración de un recetario ilustrado colectivo. Una de las actividades centrales fue el "trueque de sabores", donde los estudiantes intercambiaban alimentos preparados por sus familias y compartían las historias asociadas a cada receta.

Las autoras concluyen que "la cocina tradicional no puede enseñarse únicamente con recetas escritas; es necesario que los niños y niñas vivan la experiencia de cocinar con sus manos, de oler los ingredientes y de escuchar las historias de quienes han preparado esos mismos platos durante generaciones" (Castro & Carrillo, 2025, p. 67). Destacan que la propuesta logró que los estudiantes valoraran nuevamente los alimentos de su cultura y se interesaran por aprender de sus abuelos y abuelas. Este trabajo es especialmente relevante porque trabaja con el mismo grado (tercero) que esta propuesta, aborda el rescate de memoria ancestral y utiliza herramientas similares (recetario ilustrado, talleres prácticos, participación familiar).

Es importante mencionar que en la elaboración de este balance se identificaron algunos trabajos relacionados con el uso de la cocina y el desarrollo lógico matemático en la escuela, me refiero al trabajo: *La cocina infantil y el desarrollo de la lógica matemática en niños de 5 a 6 de la escuela pluridocente de educación básica José María Urbina* o el uso del huerto escolar como herramienta pedagógica; es el caso del trabajo *El huerto escolar como herramienta pedagógica*

para la asignatura de Ciencia Salud y Medio Ambiente en el Tercer ciclo del Centro Escolar Instituto Nacional de Santa Ana. Estos no se incluyen en el balance pero son interesantes algunas de las reflexiones que proponen para el diseño de la propuesta pedagógica, es decir, el tema de la cocina sí es un asunto que interesa en varias áreas del saber pero me concentro entonces en las afines.

Como conclusión de este balance es posible establecer que los contextos con los que principalmente se trabaja el tema de la cocina en la escuela es la primaria, con diversidad de enfoques: memoria, trabajo colaborativo, transmisión intergeneracional, identidad étnica y rescate de saberes ancestrales. Los siete trabajos reseñados —desde Bohórquez (2021) hasta Castro y Carrillo (2025)— comparten una visión construccionista de la producción de conocimiento y, en varios casos, es central la participación de otros integrantes de la comunidad educativa: padres, madres, abuelos, sabedores y directivos.

Los trabajos más recientes amplían este espectro al incluir perspectivas interculturales, étnicas y territoriales. Vargas y Arias (2022) aportan la dimensión de las brechas comunicativas intergeneracionales en un contexto urbano como Bogotá. Muñoz (2023) introduce la perspectiva afrocolombiana y la cocina como resistencia cultural. Caicedo, Ramírez y Plata (2024) vinculan el acto de cocinar con la identidad campesina y el aprendizaje situado. Castro y Carrillo (2025) trabajan con el mismo grado (tercero) y con una comunidad indígena específica (Mokana), demostrando la pertinencia del recetario ilustrado y los talleres prácticos como herramientas pedagógicas.

Más que buscar proyecciones para internacionalizar este contenido, estas propuestas se enfocan en lo cercano, en lo local, lo regional o lo nacional, pero desde el reconocimiento activo de la diferencia cultural. Este balance permite afirmar que la cocina en la escuela es un campo pedagógico en crecimiento, con múltiples enfoques y posibilidades, y que la presente propuesta se inscribe en esta tradición, aportando una mirada centrada en la memoria, la interculturalidad y las infancias protagónicas.

2.3 la pedagogía política cultural y el protagonismo infantil: los referentes conceptuales

Esta propuesta pedagógica parte de la necesidad de pensar la escuela como un espacio vivo, en donde las infancias puedan reconocerse, crear y recordar desde sus propias experiencias

culturales. El punto de partida será el cocinar, entendido no solo como una práctica cotidiana, sino como un lugar de memoria, transmisión de saberes y resignificación. Cocinar con niñas y niños se plantea aquí como un escenario pedagógico desde el cual es posible dialogar con la diferencia cultural y generar aprendizajes significativos que trasciendan lo homogéneo.

Como se señaló al inicio, esta propuesta pedagógica busca contribuir a la formación de infancias protagónicas a través de la pedagogía de la política cultural, tomando como eje de reflexión la práctica del cocinar con niñas y niños del Colegio Nuevo Chile. En este sentido, se parte del interés por formar en la diferencia cultural desde el enfoque que Vogliotti (2007) denomina *formación para las diferencias culturales*, este enfoque busca construir procesos pedagógicos que reconozcan las diversidades sociales, históricas, culturales y lingüísticas que atraviesan la escuela. En lugar de entender las diferencias como obstáculos, se las asume como punto de partida para la igualdad. Bajo esta mirada, la escuela deja de ser un lugar que normaliza y homogeniza, y se convierte en un espacio para la interculturalidad: un escenario de diálogo, reconocimiento mutuo y justicia social.

La **interculturalidad** aquí no se comprende como un simple hecho de convivencia entre culturas, sino como un proyecto epistémico y político, en palabras de Mendoza (2007). Esto implica cuestionar prejuicios, romper con estereotipos y desestabilizar las relaciones de poder que históricamente han marcado a ciertos grupos como “otros”. Se diferencia así del multiculturalismo, que tiende a limitarse a la coexistencia superficial de lo diverso sin transformar las estructuras de desigualdad. En este sentido, trabajar desde la interculturalidad en la escuela significa abrir un camino hacia una educación inclusiva y democrática, capaz de formar sujetos críticos y sensibles frente a la diferencia, es decir, la propuesta asume la interculturalidad como paradigma central, comprendida no solo como la coexistencia de culturas, sino como un espacio de diálogo, reconocimiento mutuo e igualdad..

Esta propuesta busca abordar la diferencia cultural reconociendo la diversidad y complejidad de las culturas; adoptando una perspectiva intercultural en donde se cuestionen los propios prejuicios y estereotipos culturales, así como las relaciones de poder desiguales que puedan existir entre culturas; considerando el contexto histórico y social teniendo en cuenta que las culturas no surgen de la nada sino que están moldeadas por factores históricos, sociales,

económicos y políticos; comprendiendo que factores como el colonialismo, la migración, la globalización y otros procesos han influido en las relaciones entre culturas; promoviendo la inclusión y fomentando el diálogo y el aprendizaje mutuo.

Trabajando de la mano con la interculturalidad el enfoque pedagógico con el cual deseo trabajar es: la formación para las diferencias culturales desde la **pedagogía de la política cultural** (Vogliotti, 2007) ya que es un enfoque que reconoce las diferencias sociales, considera en su campo de acción las diversidades y respeta a su vez las historias, experiencias y lenguajes de las y los niños en la escuela y fuera de ella.

Este enfoque pedagógico tiene sus bases en el constructivismo donde se recupera al sujeto (niño, niña) como protagonista de la escuela, ya que son los estudiantes quienes construyen su propio conocimiento y comprensión a través de la experiencia y la interacción con su entorno a partir de las reflexiones y la ruta que le propone el/la docente. También asume la igualdad desde la consideración de las diferencias de los procesos cognitivos (Vogliotti 1998) en tanto son las diferencias el punto de partida del proceso educativo buscando que se “fomente la igualdad en lugar de agudizar la desigualdad existente” (Vogliotti 2007 p.10). En este sentido, los niños y niñas pueden reconocerse dentro de la diversidad como iguales entre sí.

Esta corriente retoma también aportes de la sociología crítica que descarta la idea de que la educación elimina todo tipo de desigualdades; la psicología socio- cultural que considera más de un ritmo de desarrollo intelectual, y la pedagogía emancipatoria que busca liberar a los individuos de las estructuras de opresión y desigualdad y reivindica el derecho de la educación para todos y todas.

Por otra parte, los niños y las niñas pueden desde este enfoque reconocerse en los otros: “Los alumnos no sólo descubren significados, sino que también los construyen en su vida cotidiana mediante el análisis de las prácticas y acontecimientos reales.” (Vogliotti 2007 p.14). Los recuerdos y relatos colectivos comprenden la experiencia del alumno al relacionarlos este con un sentido o sentimiento de familiaridad e incluso de identidad, así la visión de la escuela puede llegar a ser más amplia, menos homogeneizadora, y el aprendizaje más significativo, además de poner a los sujetos en contacto con otros mundos de conocimiento y de culturas diferentes

creando modelos teóricos que proporcionan discursos críticos para analizar las escuelas como espacios de respuesta involucradas en la producción de conocimiento, técnicas y experiencias vividas.

Es importante para esta propuesta trabajar desde esta pedagogía, ya que: fortalece la idea de pensar interculturalmente; promueve la participación y la democracia al educar sobre los procesos culturales; desarrolla el pensamiento crítico en los niños y las niñas, permitiéndoles interrogar los discursos y las representaciones culturales; construye comunidad y tejido social en el contexto de la escuela pública en Colombia hoy; y fomenta la transformación de la sociedad hacia una más inclusiva y democrática.

La propuesta también se nutre de las reflexiones de Manfred Liebel (2019) y su planteamiento sobre las infancias protagónicas desde una mirada poscolonial. Este enfoque visibiliza que los estudios sobre la niñez han estado centrados históricamente en el norte global, lo cual ha impuesto visiones eurocéntricas sobre lo que significa “ser niño/a”. Frente a esto, se propone descolonizar la infancia, reconociendo la multiplicidad de experiencias y dando voz a las niñas y los niños como sujetos activos capaces de transformar sus comunidades. Tal como afirma Liebel (2019), no basta con reconocer su capacidad de actuar, sino que es necesario crear condiciones reales para que ejerzan sus derechos y capacidades en la escuela y en la sociedad.

De esta manera, la propuesta pedagógica se posiciona como una alternativa frente a la mirada adultocéntrica, al promover la participación activa de los niños y niñas y valorar sus diversidades, especialmente en el marco de los actuales procesos migratorios que atraviesa la educación pública colombiana. El cocinar, entendido como práctica cultural y social, se convierte en un escenario privilegiado para que los y las estudiantes se reconozcan en su diferencia, dialoguen con otros, y construyan ciudadanía desde el respeto, la memoria y la cooperación.

Bajo esta mirada, la propuesta pedagógica se posiciona contra el adultocentrismo que persiste en las prácticas escolares, apostando por una participación activa de los niños y niñas en la construcción de sentidos. En consonancia con lo planteado por Narodowski (2011, 2013), la infancia contemporánea se encuentra en crisis respecto de los modelos modernos que la concibieron como un “todavía no ser”, dependiente del mundo adulto para su formación y

legitimación. Hoy las infancias habitan un contexto globalizado, hiperconectado y cambiante, que desafía las fronteras tradicionales entre el mundo adulto y el infantil, y exige repensar las prácticas educativas desde nuevas configuraciones del vínculo pedagógico. Reconocer a los niños y las niñas como sujetos plenos, con saberes, memorias y experiencias legítimas, supone también aceptar que la escuela debe dejar de ser un espacio de tutela para convertirse en un escenario de diálogo intergeneracional y de co-construcción de sentido.

De este modo, reconocer sus voces, sus memorias y sus diversidades no solo es un acto de justicia, sino también una manera de hacer de la educación un espacio que dialogue con los procesos migratorios, los cambios sociales y los retos culturales que atraviesan hoy la educación pública en Colombia. La infancia, en esta perspectiva, deja de ser un objeto de intervención para afirmarse como un sujeto político y cultural capaz de transformar su entorno.

En este contexto, el cocinar se convierte en un escenario significativo: allí se entrelazan saberes familiares, memorias de origen, sabores de otras geografías y también formas de resistencia. Cocinar en la escuela con niñas y niños no es solo preparar un alimento, es abrir la posibilidad de contar historias, recordar tradiciones, reconocerse en la diferencia y construir comunidad.

Así, la perspectiva conceptual de esta propuesta sostiene que la educación debe ser una experiencia de **diálogo intercultural, memoria y protagonismo infantil**, donde las infancias sean reconocidas como sujetos activos y políticos. Desde el acto cotidiano de cocinar, se busca generar aprendizajes que fortalezcan la sensibilidad hacia la diversidad, promuevan el respeto y contribuyan a la construcción de ciudadanía desde la igualdad en la diferencia

2.4 Fases de la propuesta

En coherencia con la perspectiva conceptual previamente desarrollada y el propósito formativo que orienta esta propuesta: contribuir a la formación de infancias protagónicas a través de la pedagogía de la política cultural centrada en la reflexión sobre los alimentos y el cocinar con niñas y niños del Colegio Nuevo Chile, se plantearon tres fases del proceso pedagógico.

Cada fase responde a un momento del trabajo en el aula: partir de la experiencia, profundizar en su origen y, finalmente, problematizar sus dimensiones políticas y culturales. Las tres fases están diseñadas para ser flexibles, participativas y dialógicas, en sintonía con el enfoque de

formación para las diferencias culturales propuesto por Vogliotti (2007) y con la apuesta por infancias protagónicas de Liebel (2019).

2.4.1 Exploración: “Nuestras voces, saberes y sabores”. Esta fase se centra en las experiencias vitales de los niños y niñas en relación con los alimentos: qué comen en casa y en el colegio, cómo se preparan estos alimentos y qué significados tienen en su vida cotidiana. Se busca que los estudiantes compartan recuerdos, costumbres familiares y reflexiones en torno al acto de cocinar y de compartir la comida, reconociendo que “también somos lo que comemos”. En este momento se retoman los desarrollos del capítulo 1, donde se narra mi propia experiencia en torno al cocinar como ejemplo de cómo la cocina puede ser memoria y vínculo afectivo. Desde la perspectiva de Vogliotti (2007), se trata de partir de las diferencias —las historias, saberes y lenguajes diversos de cada niño y niña— como punto de partida para la construcción de igualdad en el aula. (Duración: 2 sesiones).

2.4.2 Reflexión: “De dónde vienen los alimentos que comemos”. En esta fase se propone indagar sobre la procedencia de los alimentos, tanto desde su origen campesino como desde los procesos de industrialización actuales. Asimismo, se abordará la historia y los recorridos culturales de algunos alimentos, favoreciendo la comprensión de su dimensión simbólica y social. Se trabajará con materiales audiovisuales —como fragmentos del programa *Asquerosamente rico*— y se propondrá un “viaje al pasado” al estilo de Marta y Mirta (personajes de este programa), para reconstruir las trayectorias de ciertos ingredientes hasta llegar a nuestra mesa. Esta fase promueve el pensamiento crítico al permitir que los niños y niñas interroguen los discursos y las representaciones culturales asociadas a los alimentos, tal como se planteó en los referentes conceptuales de esta propuesta. (Duración: 3 sesiones)

2.4.3 Problematicación: “Un viaje por los alimentos (o la falta de ellos) en el mundo”. Esta última fase busca ampliar la mirada hacia el contexto global, explorando las desigualdades en torno al acceso, la distribución y el desperdicio de alimentos. A través de ejercicios de cartografía social y reflexión crítica, se promoverá la comprensión del etnocentrismo alimentario, las diferencias culturales en torno a la comida y las implicaciones éticas del consumo. Se busca, en suma, reconocer la alimentación como

un hecho social, político y cultural que nos conecta con otros territorios y realidades. Desde la perspectiva intercultural crítica de Mendoza (2007), se trata de desestabilizar prejuicios y relaciones de poder desiguales que también se expresan en lo que comemos, cómo lo conseguimos y quiénes tienen acceso a una alimentación digna (Duración: 3 sesiones)

En conjunto, estas tres fases buscan que los niños y niñas transiten desde su experiencia cotidiana y sus memorias familiares hacia una comprensión más amplia, crítica y situada de la alimentación como fenómeno cultural, político y ético. En sintonía con la apuesta por infancias protagónicas, se espera que los estudiantes no solo aprendan *sobre* la comida, sino que se reconozcan como sujetos capaces de preguntar, cuestionar y transformar sus propias prácticas de consumo de alimentos y las de su entorno local y también de otros países.

De forma transversal a las tres fases, y para dar lugar a la idea de Liebel (2019) sobre las infancias protagónicas, será clave fomentar la participación activa de los niños y niñas, registrar sus voces y tener en cuenta sus intereses en el desarrollo de cada sesión. Asimismo, no se perderá de vista la problematización de la diferencia, evitando caer en la exotización de las prácticas alimenticias de otras culturas o territorios. Cada fase cerrará con un momento de preparación y un compartir de alimentos, anclando así la reflexión en la experiencia sensorial y colectiva del cocinar. De este modo, la comida no es solo un tema de análisis, sino una práctica viva que atraviesa todo el proceso.

2.5 Planeación del proceso

Fase y/o momento	Contenidos	Actividades	Formas de registro
Exploración	Esta clase busca que los niños y niñas reconozcan la cocina como un espacio de saberes y afectos, pero también de desigualdades y roles tradicionales. A través del dibujo y la conversación, se propicia un ejercicio de memoria cotidiana y de pensamiento crítico en torno a los alimentos y	En una hoja dibujaremos cuál es el alimento que más te gusta, escribiremos cómo crees que se prepara y dibujaremos quien o quienes habitualmente los preparan. luego de esto charlamos respecto a lo saludable de los mismos y reflexionaremos que son las mujeres en su	diario de campo trabajos elaborados por los estudiantes fotografías

	las relaciones de cuidado.	mayoría quienes los preparan	
	Abordaremos el caso específico de mi experiencia familiar en Villavieja, Huila, reflexionando en torno a lo tradicional como memoria, territorio y herencia cultural transmitida de generación en generación.	Estudiaremos una presentación de mi experiencia familiar y veremos un video de la cocina en el Huila, luego de esto los estudiantes dibujaran el plato que consideren tradicional en su familia y escribirán cuando se come dicho plato	diario de campo fotografías actividades realizadas por los estudiantes presentación de creación propia
Reflexión	Complementaremos la clase de ciencias sociales: sectores económicos de producción, estudiando la diferencia entre industria y campesinado en torno al alimento a partir de la historia de una zanahoria y su trayectoria espacial, así mismo la trayectoria de un alimento ultra procesado (salchicha)	estudiaremos la presentación de la trayectoria de los alimentos, y reflexionaremos sobre la canción de canticuenticos “si viene de la tierra” a partir de esto haremos un cuadro comparativo en un pliego de cartulina (los niños dibujan su alimento) con los alimentos de la sesión 1 ¿cuáles son ultraprocesados y cuales vienen directo del campo?	diario de campo fotografías actividad pliego de cartulina
Reflexión	En esta sesión cocinaremos la receta 'cabezas de marcianos' del programa asquerosamente rico y veremos un video de creación propia cartografiando ¿de dónde viene un tomate? al estilo asquerosamente rico	Los estudiantes cocinarán unos tomates rellenos de atún, cebolla, apio, aguacate y sal pimienta y una mayonesa que previamente llevo preparada y podrán observar la vida de un tomate	diario de campo fotografías
Reflexión	En esta sesión reflexionaremos sobre las comidas del mundo no solo para reconocer la diversidad cultural a través de la gastronomía, sino para problematizar nuestras propias miradas etnocéntricas. Partimos	Se dividirá el salón en grupos y cada grupos tendrá una comida de un lugar específico del mundo que tendrá que representar en plastilina para luego exponerlo y	diario de campo fotografías mapamundi de construcción colectiva

	de comprender que los alimentos y sus preparaciones varían según contextos geográficos, históricos y culturales, pero también nos preguntamos: ¿por qué algunas comidas nos parecen 'extrañas' o 'asquerosas'? ¿Qué prejuicios revelan esas reacciones? Desde una perspectiva de interculturalidad crítica (Mendoza, 2007), se busca cuestionar los estereotipos y las relaciones de poder que atraviesan incluso aquello que comemos.	ubicarlo en el mapa mundi	
Problematización	¿por qué unos tienen mucho y otros poco? Esta sesión tiene el propósito de reflexionar sobre las desigualdades alimentarias en el mundo y en nuestro entorno cercano (el colegio), reconociendo que no todas las personas tienen acceso a la misma cantidad ni calidad de alimentos. Veremos diferentes videos cortos de la UNICEF sobre la escasez de comida - estamos comiendo hierba porque no hay comida - existe un riesgo de “explosion” de muertes de niños en la franja de Gaza - la infancia en África sufre una grave crisis alimentaria	En grupos, los niños recibirán imágenes diversas sobre la alimentación en distintos contextos (banquetes, escuelas rurales, familias comiendo juntas, niños sin comida, etc.). Clasifican las imágenes según “quiénes tienen más” y “quiénes tienen menos”. Escriben o dibujan qué diferencias notan: ¿qué comen?, ¿cuánto?, ¿dónde?, ¿quién cocina? Se conversa sobre la importancia de valorar los alimentos y cómo en el colegio todos pueden cuidar para que haya suficiente comida para todos.	diario de campo collage de creación en grupos fotografías

Problematización	Hablaremos sobre la comida que se desperdicia en el mundo y en particular en el restaurante escolar (ese día los acompaño en su hora de almuerzo) con el propósito de analizar qué ocurre con la comida que no se consume en el restaurante escolar, promoviendo hábitos de cuidado, aprovechamiento y conciencia ecológica.	Mostraré unas fotografías de lo que se desperdicia en el restaurante y reflexionaremos frente a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de comida se desperdicia más? ¿Por qué creen que la gente no se la come? (¿no gusta?, ¿sirven mucho?, ¿no hay tiempo?). En grupos, los niños dibujan el “viaje” de la comida que se desperdicia: ¿Dónde empieza (en la cocina)? ¿Qué pasa cuando no se come? ¿Dónde termina? Luego, cada grupo propone una solución o idea creativa para reducir el desperdicio (porciones adecuadas, compost, intercambio, etc.).	diario de campo fotografías del restaurante escolar y la sesión de clase actividades presentadas por los y las niños
Problematización	Sesión de cierre en esta sesión hablaremos de las sesiones, lo aprendido y los que nos gustaría que quedara en el colegio como parte de estas sesiones, además compartiremos un alimento saludable	En esta sesión vamos a trabajar en la construcción del diseño de un mural respecto a lo visto en clase, ya sea el alimento saludable o el desperdicio de alimento.	Diario de campo fotografías diseño del mural que se ubicará en la parte de afuera del colegio, justo al lado de la salida.

Tabla N°2: planeación de sesiones por fases. Elaboración propia

2.6 Vicisitudes y cambios en el proceso de implementación

La implementación de esta propuesta pedagógica estuvo atravesada por diversas vicisitudes que, lejos de obstaculizar el proceso, lo enriquecieron y obligaron a ajustar constantemente la práctica. A continuación, se describen los principales acontecimientos que marcaron el desarrollo de las sesiones, así como las conclusiones que se derivan de esta experiencia.

La propuesta fue diseñada inicialmente para ser implementada con un grupo de estudiantes que cursaban tercer grado durante el año 2025. Sin embargo, por razones del calendario académico y los tiempos institucionales, una parte del proceso se implementó durante el segundo semestre de 2025 y otra parte significativa de las sesiones se desarrollaron cuando el grupo de niños y niñas ya habían pasado a cuarto grado (primer semestre de 2026). Este cambio implicó un doble desafío: retomar el vínculo pedagógico después de un receso prolongado (entre noviembre de 2025 y marzo de 2026) y readaptar las actividades a un grupo que, aunque era el mismo, presentaba nuevas dinámicas, intereses y ritmos de trabajo. Finalmente la propuesta se cerró con la sesión programa para hablar de desperdicio de comida ubicada en la fase de problematización

El diario del 10 de marzo de 2026 fecha en la que se dio el primer encuentro con los niños y niñas de ahora el grado cuarto (401) da cuenta de este reencuentro: “al llegar al salón, los niños y niñas ‘me vieron por la ventana y se emocionaron demasiado’, pero también fue necesario volver a preguntarles qué recordaban de las sesiones anteriores, evidenciando que la continuidad del proceso requiere una constante labor de memoria y reactivación de saberes”.

También, a lo largo de las sesiones registradas, se presentaron múltiples dificultades que exigieron flexibilidad y toma de decisiones sobre la acción, por ejemplo: en algunas sesiones ocurrió dispersión por parte de los niños y niñas, lo que me dificultó el manejo de grupo, se vio evidenciado en una de las sesiones (cuarta sesión) debíamos cocinar una receta del programa de televisión “asquerosamente rico”, se trataba de unas cabezas de marcianos. Esta preparación consistía en rellenar tomates con atún, con apio y huevos de codorniz y darle forma a los ojitos de dicho marciano. En esta clase los niños y niñas estaban "muy ansiosos" y "el salón nunca más volvió a estar en orden", por lo que tuve que reorganizar la actividad sobre la marcha, gracias a esta actividad tomé la decisión de que la quinta sesión no fuese la planeada sino que se añadió una clase En esta sesión, y gracias al alimento estrella de la clase anterior, revisamos

la historia del tomate: desde sus orígenes, su llegada a Europa, hasta convertirse en el protagonista de un alimento muy querido por los niños y niñas del salón: la pizza.

A partir de este recorrido histórico los y las estudiantes realizaron una bitácora de viaje para el tomate, en forma de pasaporte indicando: el lugar de donde proviene, los medio por los cuales viajó, los lugares que visitó, y las comidas en las que ahora aparece.

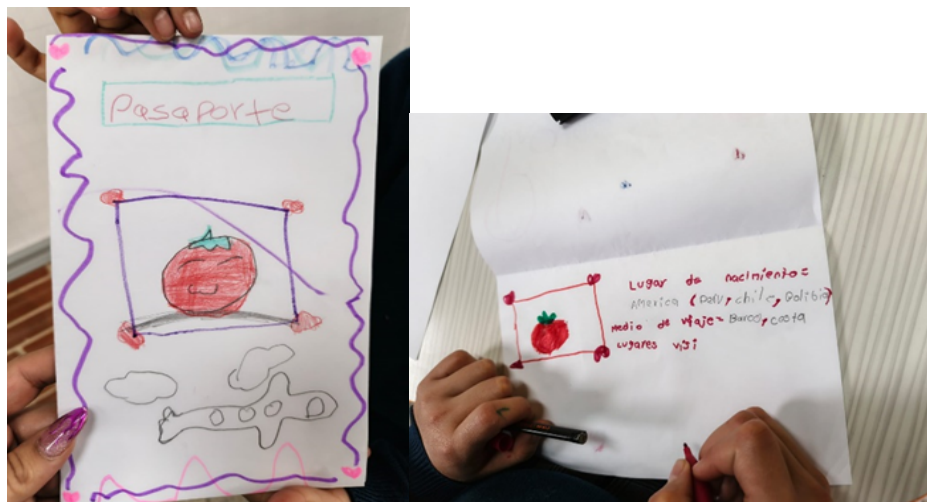


Ilustración N°5: Fotografía, pasaporte del tomate elaborado por estudiante de cuarto grado. Fuente: trabajo de campo, IED Nuevo Chile, 2025

Los niños y niñas crearon un documento simbólico donde registraron su "lugar de nacimiento", "medio de viaje", "lugares visitados" y "comidas donde aparece". Esta decisión no respondía a que los niños "pidieran" explícitamente saber más —aunque algunos sí mostraron curiosidad—, sino a mi propia lectura del proceso: sentí que la sesión de cocina, tan desordenada y tan centrada en el hacer, quedaría incompleta si no ofrecía un momento de comprensión histórica y cultural. Como maestra en formación, comprendí que no basta con que lxs niñxs hagan; es necesario también tejer los hilos que conectan esa experiencia con algo más grande. Y ese algo más grande, en este caso, era la historia de un alimento que viajó por el mundo antes de llegar a nuestras manos.

En alguna otra ocasión, durante la sesión número seis, los niños y niñas debían dividirse en grupos para trabajar con comidas de diferentes regiones del mundo. La actividad consistía en que cada grupo moldeara en plastilina un plato típico asignado (Cuscús de Marruecos, Jollof Rice de África occidental, Injera de Etiopía, rollitos vietnamitas, Bibimbap de Corea del Sur y Dal de la India), para luego socializarlo con sus compañeros y compañeras. Sin embargo, el tiempo disponible sólo alcanzó para que los grupos crearan las recetas en plastilina. La organización de los equipos tomó más de lo previsto —hubo que reubicar a algunos niños que

se quedaban sin grupo, mediar en pequeñas disputas por los colores de plastilina, y esperar a que cada equipo se instalara—, y el resto de la sesión se consumió en la creación de las figuras. Cuando quise darme cuenta, ya era la hora de la salida. No alcanzamos a socializar ni a ubicar los platos en el mapa.

Fue entonces cuando tomé la decisión de añadir una sesión adicional, dedicada exclusivamente a las exposiciones. Esta decisión no estaba prevista en mi planeación inicial, pero sentí que no podía cerrar el tema de las "comidas del mundo" sin que los niños y niñas tuvieran la oportunidad de nombrar lo que habían hecho, de explicar sus creaciones y de escuchar las de los demás. Para mí era importante que el proceso no se quedara solo en el hacer manual —que los niños moldearan la plastilina—, sino que hubiera un momento de palabra, de intercambio y de construcción colectiva de conocimiento. Si la primera sesión fue el trabajo de taller (manos, materiales, creación), la segunda sesión se convirtió en el espacio de la voz: cada grupo envió un expositor o expositora, ubicamos juntos en el mapamundi el país o región de origen del plato, y escuchamos las descripciones que los niños y niñas habían preparado.

Aprendí entonces que la planeación debe ser lo suficientemente flexible para reconocer cuándo una actividad no ha terminado realmente. No se trataba de que los niños "necesitaran más tiempo" —aunque eso también es cierto—, sino de que yo, como maestra en formación, comprendí que apurar el cierre de una actividad por cumplir con un calendario vacía de sentido la experiencia. La sesión adicional no fue un "relleno" ni una repetición: fue la posibilidad de que lo que habían creado con sus manos fuera también nombrado, explicado y situado geográficamente. Sin esa segunda sesión, las figuritas de plastilina habrían quedado como un ejercicio estético sin anclaje cultural. Con ella, se convirtieron en un puente para hablar de diversidad, de territorios y de formas de habitar el mundo.

Además de esto se presentaron tensiones con los tiempos institucionales (varias sesiones comenzaron tarde porque los estudiantes estaban en el restaurante escolar o porque los docentes titulares tenían otras actividades); limitaciones materiales (la conexión a internet era lenta y dificultaba la proyección de videos); respuestas inesperadas de los niños (un estudiante se negó a participar en la primera sesión, pero en sesiones posteriores se acercó voluntariamente); y cambios de docente titular a lo largo del proceso, lo que implicó negociar el espacio y los tiempos con cada uno.

Frente a estas vicisitudes como ya lo mencioné, fui tomando decisiones pedagógicas que modificaron el curso de la implementación: aprendí que el control del aula no siempre equivale al aprendizaje y que el protagonismo infantil puede manifestarse en el desorden, la risa y la apropiación corporal del espacio; comprendí la importancia de respetar los ritmos individuales, como en el caso del niño que inicialmente se negó a participar y semanas después lo hizo activamente; y desarrollé flexibilidad metodológica, como en la sesión de cocina donde, al colapsar el trabajo por grupos, opté por una atención individualizada.

Un aprendizaje fundamental que deja este proceso de implementación tiene que ver con un prejuicio que traía al iniciar la propuesta: la idea de que, por tratarse de educación primaria, las actividades y las temáticas debían estar sumamente simplificadas. Pensaba que los niños y niñas de tercero y cuarto grado necesitaban contenidos reducidos, preguntas cerradas y explicaciones breves. Sin embargo, al enfrentarme al aula, me encontré con una realidad muy distinta.

Los niños y niñas de primaria tienen una capacidad de abstracción increíble. Leen muy rápido, analizan, se preguntan, recuerdan y reflexionan. En múltiples ocasiones, sus preguntas superaron lo que había previsto. Durante la sesión del pasaporte del tomate (12 de noviembre de 2025), mientras yo explicaba el origen del tomate en América, ellos ya iban leyendo en las diapositivas todos los países (Perú, Ecuador, Bolivia y norte de Chile) y establecían relaciones geográficas por sí mismos. En esa misma sesión, un niño sostuvo que el tomate era una fruta y no una verdura, y otro niño lo confirmó diciendo "es una fruta porque tiene semillas", anticipando una discusión que yo tenía prevista para más adelante. una de las estudiantes, al ver esto, exclamó: "la alumna ha superado al maestro".

En la sesión de comidas del mundo (11 de marzo de 2026), cuando hablamos del Dal de la India, los niños y niñas ya tenían ideas propias sobre ese país ("en la India cocinan con las patas", "allá hacen todo con las patas"). Más allá de la imprecisión de esos comentarios, lo relevante es que ellos ya estaban pensando, asociando y construyendo hipótesis sobre otras culturas. No eran receptores pasivos; eran intérpretes activos del mundo.

En varias ocasiones tuve que buscar más información después de las sesiones porque sus preguntas me desbordaban o porque sentí que me quedaba corta. Sus intereses —como la pregunta por el origen del tomate que derivó en una sesión adicional no prevista— demostraron que a las infancias se les debe tomar en serio como sujetos de conocimiento. Como escribí en el diario del 17 de octubre de 2025, "la enseñanza no consiste únicamente en transmitir información, sino en ofrecer mi historia como una invitación a que ellos narren las suyas".

Este aprendizaje me ha transformado profundamente como maestra en formación. Comprendí que simplificar no es lo mismo que hacer accesible. Lo accesible implica encontrar puentes, lenguajes y ejemplos cercanos, pero sin subestimar la capacidad de pensar de los niños y niñas. Ellxs pueden entender el mundo por medio de preguntas complejas, con historias que viajan por el mundo, con debates sobre desigualdad y justicia. No hay que esperar a la secundaria para hablar de temas complejos, como la desigualdad, el poder o la interculturalidad, para hablar de lo que duele, de lo que incomoda o para hablar de justicia, memoria y diversidad cultural. La escuela primaria es, precisamente, el momento fértil para sembrar esas preguntas, no se necesitan versiones diluidas o simplificadas de la realidad; necesitan acompañamiento para nombrarla, preguntarla y habitarla. La primaria no es un ensayo para la vida adulta, sino un lugar donde la vida ya está pasando. Postergar las preguntas incómodas para grados superiores no las elimina, solo las silencia. Y cuando se silencian, se pierde la oportunidad de construir, desde temprano, una mirada crítica, situada y sensible sobre el mundo. Los niños y niñas de primaria ya están pensando el mundo. Solo falta que los adultos nos animemos a acompañarlos.

Hoy sé que mi desafío no es "simplificar" los contenidos, sino confiar en su curiosidad, sostener sus preguntas y ofrecerles herramientas para que ellos mismos construyan respuestas. Como me dijo en una de las últimas sesiones uno de los niños, proveniente de Aracataca (departamento de Magdalena) cuando me preguntó por tres libros de Gabriel García Márquez y verificó que yo supiera: lxs niñxs también nos evalúan a nosotros. Y tienen toda la razón.

2.7 Análisis del proceso en relación con el propósito formativo

El propósito formativo que orientó esta propuesta pedagógica fue contribuir a la formación de infancias protagónicas a través de la pedagogía de la política cultural centrada en la reflexión

sobre los alimentos y el cocinar con niñas y niños del Colegio Nuevo Chile. Para dar cuenta de cómo este propósito se fue configurando, transformando y desafiando a lo largo del proceso de implementación, fue necesario construir una mirada analítica que permitiera leer tanto los diarios de campo como el material producido por los niños y niñas. Es por ello que definí tres rasgos que articulan, por un lado, los planteamientos sobre infancias protagónicas (Liebel, 2019) y, por otro lado, los aportes de la pedagogía de la política cultural (Vogliotti, 2007; Giroux, 1994; Mendoza, 2007). Estos rasgos me permitieron observar, interpretar y problematizar las experiencias vividas en el aula, a la vez que me ayudaron a reconocer tensiones, alcances y límites de la propuesta. A continuación, presento cada uno de ellos, su caracterización conceptual, las evidencias que los sustentan y su diálogo con los referentes teóricos que sostienen esta investigación.

2.7.1 Visibilidad de los puntos de vista y participación activa de los niños y niñas

Este primer rasgo se nutre directamente de los planteamientos de Manfred Liebel (2019) sobre las infancias protagónicas. Liebel (2019) plantea que reconocer a los niños y niñas como protagonistas implica tomar en serio sus perspectivas, intereses y opiniones en el presente, no solo como preparación para la vida adulta. En coherencia con esta idea, la visibilidad de sus puntos de vista implica que los niños y niñas no son receptores pasivos de conocimiento, sino sujetos con voz propia, capaces de expresar gustos, desacuerdos, preguntas y formas particulares de ver el mundo. La participación activa, por su parte, se manifiesta cuando toman decisiones, se apropian de las actividades, ayudan a sus compañeros, corrigen a la docente o incluso se atreven a cuestionar lo que se dice en clase. Este rasgo dialoga también con lo desarrollado en el balance de propuestas afines, donde varios trabajos —como el de Bohórquez (2021) o el de Caicedo, Ramírez y Plata (2024)— destacaron la importancia de partir de los saberes y experiencias de los niños y niñas como punto de partida para cualquier propuesta pedagógica que pretenda ser significativa.

En la primera sesión, se habló de los alimentos favoritos, los cuales debían dibujar, los niños y niñas asumieron —posiblemente porque en la escuela se enfatiza constantemente en que se alimenten de forma saludable— que debían mencionar únicamente comidas saludables. Una estudiante me preguntó: "Profe, ¿los alimentos deben ser saludables?". Le respondí que no importaba. Ante esta respuesta, los estudiantes expresaron sus gustos sin censura, y

comenzaron a aparecer comidas como pizzas y hamburguesas, les pregunté también como creen que se prepara dicho alimento, y quién o quiénes habitualmente lo preparan; finalmente una cartelera de construcción colectiva nos permitió clasificar los alimentos. Escribí en el tablero las categorías "saludables" y "no saludables" y empecé a preguntarles uno por uno cuál era su alimento. Entre todxs los clasificábamos. El salón estaba dividido en cinco filas. Cuando iba llegando a la tercera, muchos empezaron a alzar la mano y a decirme su alimento de manera desordenada, así que decidí preguntarles también de forma desordenada. Nadie se negó a participar; al contrario, la mayoría quería hablar y contarme lo que habían escrito (Diario de campo, 29 de septiembre de 2025). Así, al sentirse autorizados a expresar sus gustos reales sin la censura de lo "saludable", los niños y niñas participaron activa y entusiastamente, haciendo visibles sus preferencias auténticas. Desde la perspectiva de Liebel (2019), se trató de tomar en serio sus perspectivas en el presente, no sólo como preparación para la vida adulta. En este momento no hice ningún comentario sobre dichas preferencias, pero en las sesiones posteriores pudimos hacer un análisis sobre los alimentos ultraprocesados y aquellos que vienen directamente de la tierra, considerando por qué estos últimos son precisamente saludables. Mi idea no era validar que la preferencia fuese la comida "chatarra", sino que ellos pudiesen comprender el trasfondo de ello sin sentirse juzgados por sus preferencias iniciales.

En este mismo encuentro, sin embargo, uno de los estudiantes se negó a participar de la actividad. No quiso dibujar su alimento favorito, no quiso escribir cómo se preparaba ni quién lo preparaba. Cuando le pregunté si no quería participar, me respondió que no, con un tono que mezclaba pereza y resistencia. En ese momento opté por no insistirle de manera forzosa, pero le dejé claro que podría unirse más adelante si así lo deseaba. En esa sesión no lo hizo. Semanas después, durante la sesión tres (20 de octubre de 2025), sesión en la cual estudiamos los alimentos ultraprocesados y los que vienen de la tierra a través de la canción de Canticuénticos "Si viene de la tierra" (grupo de música para niños originario de la ciudad de Santa Fe en Argentina.), que invita a los niños y niñas a volver a comer aquellos alimentos que vienen de la "tierra" la canción por su parte les invita a recordar que en un primer momento fueron amamantadxs por sus madres, pero que posteriormente alguien más los alimentó: "la mamá naturaleza" con "tomate y zanahoria, choclos, papas y lentejas" que se encuentra allí gran variedad de colores y sabores, pero que también posteriormente se encuentran con otro tipo de alimentos que vienen "envasados, en paquetitos" haciendo su presentación "disfrazados de alimentos" pero que no por ello tenemos que olvidar que "somos parte de la tierra".

Les pedí entonces que dibujaran nuevamente el alimento favorito que habían plasmado en la primera sesión, esta vez para clasificarlo en una cartelera. El estudiante se me acercó y me dijo: "Yo no hice nada ese día, ¿puedo dibujar otro alimento?". Le respondí que claro que sí. Luego volvió y me dijo que mejor no. Le insistí: "Dale, el que tú quieras". Me respondió: "Bueno, está bien, pero no va a ser mi favorito". Se fue a dibujarlo y cuando lo trajo, en la parte de atrás de la hoja había escrito nuevamente "ninguno", pero esta vez se había decidido a dibujar un helado, que él mismo colocó en la columna de los procesados (Diario de campo, 20 de octubre de 2025). El estudiante no se sintió aislado ni juzgado por no haber querido participar en la sesión anterior; fue recibido cuando decidió incorporarse, y no fue forzado a declarar un alimento favorito si no lo deseaba. Su negativa, su duda, su renegociación de la consigna y finalmente su disidencia explícita —"ninguno", "no va a ser mi favorito"— fueron visibles y respetadas, permitiéndole participar en sus propios términos.

Sin embargo, esta situación me confrontó con una pregunta compleja: ¿Qué significa para una maestra en formación que un niño se niegue a hacer la actividad? ¿Es suficiente con "dejarlo ser"? ¿No hay allí también una responsabilidad de indagar, de acompañar, de intentar comprender qué hay detrás de ese "no"? En ese momento, decidí no forzarlo. Intuí que presionar a un niño que respondía con evasivas y resistencia solo lo habría alejado más del proceso. Pero no lo abandoné: le dejé una puerta abierta: "puedes unirme más adelante si quieres" y mantuve mi atención puesta en él en sesiones posteriores, sin convertirlo en un problema por resolver. Desde la perspectiva de Liebel (2019), reconocer a los niños y niñas como protagonistas no significa exigirles que participen siempre y de inmediato, sino tomar en serio también sus silencios y sus negativas como expresiones legítimas de su forma de estar en el aula. La visibilidad de los puntos de vista incluye, entonces, la visibilidad de quien no quiere hablar, dibujar o compartir. Mi rol no fue "hacerlo participar" a la fuerza, sino sostener la posibilidad de que lo hiciera cuando estuviera listo. Eso implicó confiar en que su silencio no era vacío, sino un tiempo que él necesitaba. También implicó aceptar que tal vez nunca volvería. Cuando lo hizo, semanas después, lo recibí sin reproches, sin condiciones, sin un "te lo dije". Su participación fue frágil, negociada, incluso disidente —"no va a ser mi favorito", escribió "ninguno" en la parte de atrás—, pero fue real. Aprendí entonces que el protagonismo infantil no es lineal ni homogéneo; se manifiesta también en esos gestos pequeños, dudosos y tardíos. Mi desafío como docente en formación no es eliminar las resistencias, sino aprender a leerlas y a sostenerlas, sin forzar, pero sin abandonar.

Como manifesté anteriormente, decidí incorporar una sesión que no se encontraba en la planeación (11 Noviembre 2025) durante la fase tres: reflexión. Esta vez estudiamos el recorrido histórico del tomate. Cuando les presenté las diapositivas, ellxs leían mucho antes de que yo pudiese ir paso por paso y, al momento de preguntarles, por ejemplo, por la procedencia del tomate, ellxs ya lo tenían claro. Al inicio de la sesión se planteó una discusión: una estudiante dijo que el tomate era una fruta, y el profesor de ciencias sociales anunció que era una verdura. Yo me quedé en silencio. Más adelante una de las diapositivas aclaraba el misterio: el tomate es una fruta.



En este momento el salón se emocionó de sobremanera, pues ellxs —los estudiantes— habían sido quienes tuvieron la razón y no el profesor. En una de las diapositivas se menciona que el tomate es una fruta y no una verdura como generalmente se piensa. La estudiante que lo había mencionado antes se emocionó y le dijo al profesor: "La alumna ha superado al maestro", y otro estudiante mencionó: "Es una fruta porque tiene semillas" (Diario de campo, 12 de noviembre de 2025). En este momento, sentirse reconocidxs como poseedores de un saber válido que incluso puede corregir al adulto les ayudó a ubicarse en un rol activo dentro de la clase. Los estudiantes no solo anticiparon la información y sostuvieron una opinión divergente contra la autoridad del adulto, sino que además argumentaron su punto de vista y celebraron colectivamente su acierto.

La participación activa de los niños y niñas no fue un proceso lineal ni exento de tensiones, pero aumentó a medida que se desarrollaba la propuesta pedagógica. Un ejemplo de ello ocurrió durante la sesión del 10 de marzo de 2026, en el marco de la fase de Reflexión. Les asigné, por grupos, una comida de un país diferente que debían moldear en plastilina. La idea era que, en una sesión posterior, expusieran ante todos el plato que les había correspondido. Los grupos se organizaron con cierta autonomía: movieron las sillas, juntaron los puestos y comenzaron a trabajar en la construcción de las figuras. Sin embargo, este proceso no fue armónico. Algunos grupos tardaron en organizarse porque había afinidades y exclusiones: una de las estudiantes se me acercó a decirme que no tenía grupo porque nadie la quería ni se quería hacer con ella. Tuve que intervenir para ubicarla en uno de los grupos donde había un espacio. En otros equipos, hubo discusiones por los colores de plastilina o porque dos niños querían hacer la misma parte del plato, lo que da cuenta de que entre ellos existen rencillas, dificultades a veces para ser acogidos y escuchados, es decir que el aula de clase no está exenta de conflictos y tensiones.

A pesar de estas dificultades, algo interesante ocurrió cuando les pedí que, antes de terminar la sesión, eligieran quién sería el o la expositora para la siguiente clase. No intervine en esa decisión. Los grupos debatieron internamente, algunos con más dificultad que otros, y finalmente me entregaron los nombres. En esa asignación también hubo tensiones: algunos niños no querían exponer, otros querían ser los elegidos y no lo fueron. La decisión no fue unánime ni siempre justa, pero fue autónoma. Los estudiantes no solo ejecutaron una tarea (moldear la plastilina), sino que tomaron decisiones colectivas sobre su proceso, incluyendo la asignación de responsabilidades. Yo no intervine en estas decisiones, lo que permitió que las voces de los integrantes de cada grupo —incluyendo los disensos, las negociaciones y las frustraciones— fueran consideradas internamente.

En la sesión de exposiciones (11 de marzo de 2026), algunos expositores mostraron nerviosismo, y algunos otros se desenvolvieron con destreza. Sin embargo, también hubo dificultades para escuchar. Mientras un grupo exponía, otros estudiantes hablaban, se distraían o hacían comentarios en voz baja. Lo que evidenció este momento no fue una participación armónica y celebratoria, sino una tensión fundamental en el aula: los niños y niñas querían ser escuchados, pero les costaba trabajo escuchar a los demás. Ese disenso, esa dificultad, es también parte del encuentro de puntos de vista. No se trata de idealizar la participación infantil

como si fuera siempre colaborativa y respetuosa; se trata de reconocer que el protagonismo se construye en medio de conflictos, negociaciones y aprendizajes sobre cómo ceder la palabra.

Desde la perspectiva de Liebel (2019), tomar en serio las perspectivas de los niños y niñas implica también tomar en serio sus desacuerdos, sus exclusiones y sus dificultades para ponerse de acuerdo. La visibilidad de sus puntos de vista no es solo la visibilidad de lo que dicen cuando hablan, sino también de cómo se organizan (o no se organizan), de quién queda por fuera, de quién no es elegido, de quién no quiere hablar. Mi rol como docente no fue eliminar esas tensiones, sino mediar en ellas sin suprimir la autonomía del grupo. Acompañar sin resolver por ellos fue el desafío más grande.

La participación activa de los niños y niñas también se manifestó en formas que desbordaron lo que suele considerarse un "buen comportamiento" en el aula. Un ejemplo claro ocurrió durante la sesión de cocina (21 de octubre de 2025) en la que se mostró una dimensión de la participación que pocas veces se visibiliza en el análisis pedagógico: el desborde, la dificultad para escucharse y la oportunidad de romper la rutina escolar. Desde el momento en que entré al salón con las ollas y los ingredientes, los niños y niñas se mostraron más inquietos de lo habitual. Preguntaban repetidamente si íbamos a cocinar, se levantaban de sus puestos, se agolpaban alrededor de la mesa. La expectativa por hacer algo fuera de lo común —una actividad que no implicaba cuadernos ni tablero— generó una energía difícil de canalizar. Cuando pedí que se organizaran en dos grupos, el salón se desordenó por completo: algunos corrían las sillas, otros volteaban los puestos, varios se acercaron a manipular los ingredientes sin esperar instrucciones. Hubo un estudiante que comenzó a llorar porque estaba estresado, y otro que aplastaba la comida con la cuchara. La consigna se perdió en el ruido. El trabajo por grupos colapsó.

Tuve que tomar una decisión sobre la marcha: quité los bowls, pedí que hicieran fila, y pasé uno por uno para rellenar los tomates. El niño que había estado llorando se calmó cuando lo designé como mi ayudante, y entre los dos logramos terminar la actividad. A pesar del caos, al final los niños y niñas estaban contentos, la olla quedó limpia, y varios se acercaron a repetir. Sin embargo, no se trató de una participación "ejemplar". Lo que esta sesión evidenció fue la tensión fundamental entre el deseo de hacer (que era genuino, entusiasta, corporal) y la dificultad para regularse colectivamente. Los niños y niñas querían participar, pero no lograban escucharse entre ellos. La emoción por romper la rutina —salir de la pasividad del cuaderno,

hacer algo con las manos— no venía acompañada de herramientas para gestionar el entusiasmo compartido. Y ahí está el problema que la escuela suele resolver con control y silencio, pero que yo tampoco tengo la sensación de haber resuelto por medio del no control.

Esta experiencia me confrontó con una pregunta incómoda: ¿cómo sostener formas de participación que no sean ni el orden autoritario ni el caos estéril? Aprendí que el protagonismo infantil no es automático ni armónico; también es ruidoso, torpe, desbordado. Mi desafío como maestra en formación no fue eliminar esa energía —porque esa energía era, en el fondo, el indicador de que la actividad les importaba—, sino aprender a canalizarla sin apagarla. No estoy segura de haberlo logrado. Pero sí estoy segura de que la sesión de cocina me enseñó que el aula no es solo un lugar de palabras ordenadas, sino también de cuerpos que se mueven, que se emocionan, que se frustran, que se desbordan. Y que mi formación como docente debe incluir la capacidad de leer esos desbordes no como fracasos, sino como parte de lo que ocurre cuando se rompe la rutina y se invita a los niños y niñas a hacer, no solo a escuchar.

En conjunto, las situaciones aquí narradas muestran que el Rasgo 1 —visibilidad de los puntos de vista y participación activa— no se agota en que los niños y niñas "hablen" o "hagan", sino que implica que sus voces, incluso las disidentes, las dubitativas, las celebratorias y las que se expresan en el desborde corporal, sean visibles, respetadas y constitutivas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo propone Liebel (2019), se trata de tomar en serio sus perspectivas en el presente, no como una promesa de futuro.

Sin embargo, este rasgo no debe leerse de manera ingenua. La visibilidad de los puntos de vista no es siempre armoniosa: implica también enfrentar la exclusión (como en el caso de la niña que no encontraba grupo), la negativa (como el niño que dijo "no quiero" y luego negoció su participación), el desborde que desorganiza la clase (como en la sesión de cocina) y la dificultad para escuchar al otro mientras se exige ser escuchado (como en las exposiciones). Reconocer a los niños y niñas como protagonistas no significa idealizar su participación ni ignorar las tensiones que emergen cuando sus voces entran en conflicto. Significa, más bien, asumir que esas tensiones son parte del proceso y que el rol docente no es eliminarlas, sino mediarlas sin anular la autonomía del grupo. Ese es, quizás, el desafío más complejo que me dejó este primer rasgo.

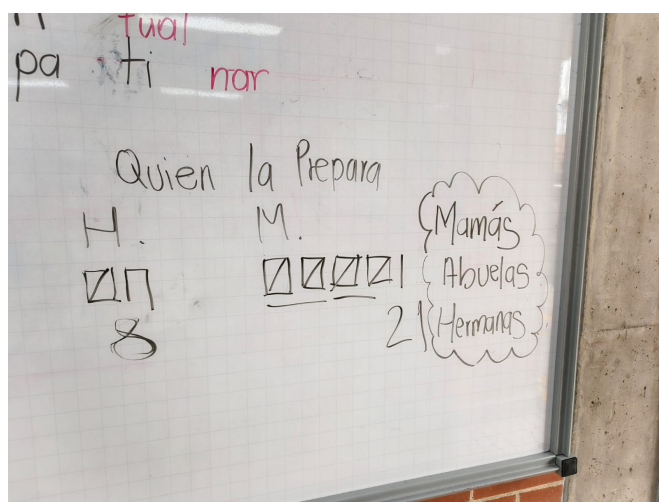
2.7.2 Los alimentos como puerta de entrada a problemas complejos

Este segundo rasgo retoma una de las ideas centrales desarrolladas en el primer capítulo y en el balance de propuestas afines: la comida no es solo un tema "fácil" o "cotidiano", sino un potencializador para pensar problemas sociales, culturales y políticos de gran complejidad. Como se señaló en la introducción de esta propuesta, el cocinar está atravesado por relaciones de género, memoria familiar, territorio, migración, desigualdad y poder. Autores como Giroux (1997) entienden la educación como una "práctica cultural" que puede abordar problemas políticos y sociales desde lo cotidiano. En el balance, trabajos como el de Bohórquez (2021) mostraron cómo la comida permite trabajar la memoria social y familiar; el de Vargas y Arias (2022) evidenció cómo la cocina puede ser un puente entre generaciones; y el de Castro y Carrillo (2025) demostró la potencia de la gastronomía ancestral para fortalecer identidades étnicas. Este rasgo, entonces, busca identificar en los diarios de campo y en los trabajos de los niños y niñas los momentos en que la reflexión sobre la comida trascendió lo anecdótico y se convirtió en una puerta de entrada a problemas más estructurales.

Un primer problema complejo que emergió a través de la comida fue el de los roles de género en la cocina. En la primera sesión, después de que los niños y niñas dibujaron sus alimentos favoritos y escribieron quiénes los preparaban, les pedí que clasificaran esas respuestas en dos columnas en el tablero: una con una "H" (hombres) y otra con una "M" (mujeres). La consigna era simple: si quien preparaba el alimento era un chef, el papá, un tío o cualquier otro hombre, se ponía una marca en la columna de los hombres; si era la mamá, la abuela, la tía, la hermana o cualquier otra mujer, se marcaba en la columna de las mujeres. El resultado fue contundente: 21 marcas en la columna de las mujeres y solo 8 en la de los hombres (Diario de campo, 29 de septiembre de 2025). Ningún niño o niña mencionó a una cocinera profesional; todas las mujeres mencionadas eran miembros de su familia. Esto evidenció que, en sus hogares, el trabajo de cocinar recae mayoritariamente en las mujeres, y que esta división del trabajo doméstico está tan naturalizada que los niños y niñas la reproducen sin cuestionarla. No se trata de que la cocina sea un problema en sí mismo, sino de que su organización tradicional reproduce una desigualdad de género que la escuela suele ignorar. Como señalan Roque y Luna (2025), "históricamente la mujer ha sido partícipe de la cocina, como madre y cuidadora en el ámbito privado, siendo el sujeto que alimenta en las diferentes etapas" (p. 28). La sesión no

pretendía resolver esta desigualdad, sino hacerla visible para que los niños y niñas pudieran empezar a preguntarse por qué ocurre así.

Otro problema complejo que atravesó la propuesta fue el de la memoria familiar y su conexión con el territorio. En la segunda sesión (17 de octubre de 2025), les conté cuál era mi comida favorita —el tamal— y lo vinculé con mi lugar de origen, Villavieja (Huila). Mostré imágenes de los platos típicos de esa región y narré cómo en mi familia se preparaban los tamales en ollas gigantes, envueltos en hojas de plátano, y cómo ese plato se asociaba a momentos de encuentro familiar. Al hacerlo, sin proponérmelo de manera explícita, abrí una puerta para que los niños y niñas compartieran sus propios recuerdos ligados a sus lugares de origen. Una niña dijo que ella era de Venezuela y que por eso comía mucha arepa. Un niño mencionó que también era del Huila, de Campoalegre, muy cerca de Villavieja. Otra niña contó que en Venezuela los tamales no se llaman tamales sino "hayacas", y que en su familia se comían en Navidad, igual que en mi familia. El alimento se convirtió entonces en un puente simbólico entre regiones y países, permitiendo que los niños y niñas nombraran sus orígenes sin que mediara una pregunta directa de mi parte. La comida no solo evocó recuerdos, sino que situó a cada niño y niña en un mapa afectivo de pertenencias. Como plantea Bohórquez (2021), la comida puede ser un dispositivo de la memoria social y familiar, "tan variada y tan susceptible a las sensaciones agradables y no tan agradables que desde el paladar despiertan nuestras papilas gustativas" (p. 143). En este caso, lo hizo sin necesidad de recetas ni preparaciones: bastó con nombrar el tamal.



Un tercer problema complejo que abordamos fue el de los sistemas productivos y la procedencia de los alimentos. En la tercera sesión (20 de octubre de 2025), trabajamos con la canción "Si viene de la tierra" de Canticuénticos, que, como ya se indicó, invita a los niños y niñas a distinguir entre los alimentos que provienen directamente del campo y aquellos que son ultraprocesados. A partir de la canción, construimos una cartelera colectiva en la que cada niño y niña debía ubicar su alimento favorito (el mismo de la primera sesión) en una de dos columnas: "viene de la tierra" o "ultraprocesados" (aunque con los niños usamos la palabra "fábrica"). La clasificación generó discusión: ¿la carne viene de la tierra? (sí, pero no de las plantas); ¿el pan viene de la tierra? (el trigo sí, pero el pan ya está procesado). Lo relevante no fue llegar a respuestas unívocas, sino que los niños y niñas comenzaron a preguntarse por el origen de lo que comen, algo que rara vez ocurre en la cotidianidad escolar. Un niño dijo que los alimentos ultraprocesados "duran más tiempo pero tienen más conservantes", y otro añadió que "nos pueden enfermar". Estas intervenciones mostraron que, a partir de un ejercicio aparentemente sencillo de clasificación, los niños y niñas estaban construyendo una reflexión sobre la diferencia entre alimentos naturales e industrializados, y sobre los efectos de estos últimos en la salud. No se trataba de demonizar lo procesado —varios niños habían dibujado



pizzas y hamburguesas como sus alimentos favoritos—, sino de empezar a preguntarse de dónde viene lo que comen y qué implica su producción.

Un cuarto problema, quizás el más complejo de todos, fue el de la desigualdad alimentaria. En la sesión del 13 de marzo de 2026, después de haber recorrido el mundo a través de comidas típicas en sesiones anteriores, cambié la pregunta: ya no se trataba de qué comen en otros países, sino de si todas las personas tienen suficiente comida. Les mostré tres videos cortos de UNICEF sobre la crisis alimentaria en África y en la franja de Gaza: “estamos comiendo yerba

porque no hay comida, de la UNICEF. existe un riesgo de “explosión” de muertes de niños en la franja de Gaza, de DW español, y la infancia en África sufre una grave crisis alimentaria de UNICEF” Las imágenes eran duras: niños comiendo hierba porque no había comida, familias enteras sin acceso a agua potable, madres desesperadas buscando algo para alimentar a sus hijos. Los niños y niñas miraron en silencio. Al terminar, una de las preguntas que les escribí en el tablero fue: “¿Cuál es la diferencia entre estos niños y nosotros?”. Sus respuestas escritas fueron contundentes: “nosotros botamos la comida y ellos piden un plato de arroz”, “que nosotros tenemos agua y comida y ellos no tienen nada”, “nosotros no morimos de hambre” (Diario de campo, 13 de marzo de 2026). Lo que estas respuestas evidencian no es solo una comparación entre “ellos” y “nosotros”, sino una incipiente conciencia de que la desigualdad no es natural ni inevitable: hay quienes tienen y quienes no, y esa diferencia tiene que ver con el acceso, no con la falta de comida en el mundo. Como les dije al cierre de la sesión, “en el mundo hay comida suficiente, pero no está distribuida de manera justa”. Los niños y niñas no necesitaron explicaciones económicas complejas para entenderlo; lo comprendieron a través de imágenes, de preguntas sencillas y de escribir sus propias respuestas.

En la sesión del 18 de marzo de 2026, profundizamos en esta idea a través de una actividad con imágenes. Dividí al grupo en equipos y les entregué seis fotografías que mostraban situaciones alimentarias diversas: banquetes, comidas familiares, niños comiendo solos, personas recogiendo comida de la basura. Les pedí que clasificaran las imágenes en dos grupos: “quienes tienen más” y “quienes tienen menos”. Las respuestas que escribieron fueron sencillas pero reveladoras. En la columna de “quienes tienen más” anotaron: “ensalada, jugo, salsa, muchos, restaurante, la chef”, “comida coreana, hay mucha comida en una casa con muchas personas”. En la columna de “quienes tienen menos” escribieron: “pan, arroz, papa y poca comida”, “pan de la basura y poca sopa, comen en refugios o en la calle”, “un pan en el suelo y cocinan ellos solos” (Diario de campo, 18 de marzo de 2026). Lo que estos registros muestran es que los niños y niñas no solo identificaron la diferencia entre quienes tienen más comida vs menos comida, sino también diferencias cualitativas: los lugares donde se come, quién prepara los alimentos, la dignidad o indignidad de las condiciones. La comida dejó de ser solo un tema para convertirse en un lente a través del cual observar desigualdades estructurales.

En conjunto, las situaciones aquí narradas muestran que el Rasgo 2 —los alimentos como puerta de entrada a problemas complejos— no se reduce a “usar la comida como tema bonito

para captar la atención". Implica, más bien, que a través de lo cotidiano y lo aparentemente simple (un alimento favorito, un tamal, una clasificación, una imagen) los niños y niñas pueden asomarse a problemas estructurales: la división sexual del trabajo, la memoria familiar ligada a los lugares de origen, los sistemas productivos, la desigualdad global. Autores como Giroux (1997) entienden la educación como una práctica cultural que puede abordar problemas políticos desde lo cotidiano, y esta propuesta intentó hacer precisamente eso: partir del plato de comida para llegar a preguntas más grandes sobre quién cocina, de dónde viene lo que comemos, y por qué unos tienen mientras otros carecen.

Sin embargo, este rasgo no debe leerse como un éxito lineal. No todos los niños y niñas



comprendieron todos los problemas en la misma profundidad. Algunas respuestas fueron más superficiales que otras. Y, sobre todo, la escuela no puede resolver las desigualdades estructurales que atraviesan la alimentación. Lo que sí puede hacer es hacerlas visibles, nombrarlas, preguntar por ellas. Ese fue el propósito de este rasgo: no dar respuestas cerradas, sino abrir preguntas que los niños y niñas, desde sus propios contextos y con sus propias palabras, empezaron a formular. La comida se convirtió así en un lenguaje para hablar del mundo, de sus diferencias y de sus injusticias. No es un lenguaje acabado, pero es un lenguaje posible.

2.7.3 Problematicación de la diferencia e interculturalidad crítica

Este tercer rasgo se nutre directamente de la perspectiva de interculturalidad crítica desarrollada por Mendoza (2007) y Walsh (2005). A diferencia del multiculturalismo, que tiende a limitarse a la coexistencia superficial de lo diverso sin transformar las estructuras de desigualdad, la interculturalidad crítica implica cuestionar prejuicios, romper con estereotipos y desestabilizar las relaciones de poder que históricamente han marcado a ciertos grupos como "otros". En el balance de propuestas afines, trabajos como el de Muñoz (2023) sobre la cocina afrocolombiana de Tierra Bomba o el de Castro y Carrillo (2025) sobre la gastronomía ancestral Mokana, mostraron la potencia de abordar la diferencia cultural desde una perspectiva situada y no exotizante. Este rasgo, entonces, busca identificar en el proceso llevado a cabo, no solo el reconocimiento de la diversidad, sino los momentos de cuestionamiento de prejuicios, de reflexión sobre el etnocentrismo y de construcción de una mirada más respetuosa hacia la otredad cultural.

Un primer momento en el que emergió la necesidad de problematizar la diferencia ocurrió durante la sesión de comidas del mundo (11 de marzo de 2026), cuando los niños y niñas expusieron los platos típicos que habían representado en plastilina. Al hablar del Dal de la India, varios estudiantes hicieron comentarios espontáneos: "en la India cocinan con las patas", "allá hacen todo con las patas". Estos comentarios, dichos con seguridad y sin malicia, revelaban la presencia de estereotipos culturales que circulan socialmente y que los niños y niñas habían incorporado. No se trataba de invenciones propias, sino de discursos que escuchan en sus casas, en la televisión, en internet especialmente en plataformas de video, y que reproducen sin cuestionarlos. Frente a estos comentarios, tuve que tomar una decisión pedagógica en el momento. No corregí de inmediato con un "eso no es cierto" que hubiera cerrado la conversación. En lugar de eso, dejé pasar el comentario sin validarlo ni confrontarlo directamente, y más adelante aporté información que permitiera matizar la mirada: hablé de la vaca como animal sagrado en la India, de la importancia de las especias y de cómo ese país fue durante siglos un centro de comercio global de alimentos. La idea no era decirles "están equivocados", sino ofrecer otros elementos para que ellos mismos pudieran complejizar su propia visión.

Lo que esta situación evidenció es que el reconocimiento de la diversidad cultural no es suficiente. No basta con que los niños y niñas sepan que en otros países se comen cosas diferentes; es necesario también problematizar los prejuicios que ya traen consigo sobre esas

otras culturas. Como plantea Mendoza (2007), la interculturalidad crítica implica cuestionar estereotipos y desestabilizar las relaciones de poder que han marcado a ciertos grupos como "otros". En este caso, "los otros" eran las personas de la India, reducidas por los niños y niñas a una práctica (comer con las manos) que ellos mismos consideraban extraña o incluso asquerosa. Mi intervención no resolvió el prejuicio, pero al menos abrió la posibilidad de que los niños y niñas se preguntaran si aquello que creían saber era del todo cierto.

Considero que el cocinar es un tema que le permite a las infancias explorar también contextos internacionales a partir de la diversidad cultural, rompiendo —si se quiere— con el etnocentrismo. Este concepto, retomado de Eduardo Restrepo (2018), se define como "la tendencia a considerar la cultura propia como el centro y desde allí evaluar a otras culturas" (p. 25). En otras palabras, el etnocentrismo opera cuando un grupo cultural asume que sus formas de sentir, pensar y actuar son las únicas válidas o las más desarrolladas, y juzga a las demás culturas desde esa medida.

Sin embargo, Restrepo (2018) introduce una distinción clave que resulta particularmente útil para pensar el aula de clase: la diferencia entre etnocentrismo y sociocentrismo. Mientras que el primero se refiere a la centralidad de la *propia cultura* frente a *otras culturas*, el segundo se refiere a la centralidad del *propio grupo social* (clase, generación, género, grupo étnico, etc.) dentro de una misma sociedad. El sociocentrismo implica que un grupo social se considera a sí mismo como el punto de referencia desde el cual se evalúa a otros grupos sociales, incluso dentro de un mismo país o comunidad.

Esta distinción es especialmente relevante en el contexto de la propuesta pedagógica, por dos razones. En primer lugar, porque el aula de clase está atravesada por múltiples diferencias sociales —origen regional, procedencia migrante (especialmente Venezuela), clase social, género— que pueden dar lugar a formas de sociocentrismo: niños y niñas que se burlan de las comidas típicas de otros departamentos o países, que consideran "extraño" lo que come un compañero migrante, o que jerarquizan sus propias prácticas culinarias como "normales" frente a las de otros. En segundo lugar, porque el trabajo con alimentos de otras culturas internacionales (como el cuscús marroquí, el dal de la India o el jollof rice africano) puede activar tanto reacciones etnocéntricas —"qué asco lo que comen en ese país"— como reacciones sociocéntricas —"en mi casa se come mejor que en la de él".

Frente a estas tensiones, la propuesta pedagógica no busca simplemente "mostrar" la diversidad de forma ingenua o celebratoria, sino problematizar activamente tanto el etnocentrismo como el sociocentrismo. No se trata de decirles a los niños y niñas que "todas las culturas son igualmente valiosas" como un discurso abstracto, sino de crear experiencias concretas —como la sesión de comidas del mundo con plastilina y mapamundi, o la reflexión sobre por qué un alimento nos parece "asqueroso" o "extraño"— en las que ellos mismos puedan identificar sus propios prejuicios y empezar a cuestionarlos.

Como señala Restrepo (2018), superar el etnocentrismo no implica abandonar los propios referentes culturales, sino tomar conciencia de que son *una* forma posible entre muchas, y no la medida universal de lo humano. En el caso de la cocina, esto significa que los niños y niñas pueden valorar la pizza, la arepa o el tamal que comen en sus casas sin que ello implique descalificar el cuscús, el dal o la injera que comen otros niños en otras partes del mundo. La escuela, desde esta perspectiva, se convierte en un espacio de des-centramiento: un lugar donde, a través del reconocimiento de los sabores ajenos, se aprende a mirar los propios con otros ojos.

Otro momento de tensión intercultural ocurrió en la sesión del 13 de marzo de 2026, cuando trabajamos sobre la desigualdad alimentaria. Al ver los videos de UNICEF sobre la crisis alimentaria en África, un niño comentó espontáneamente: "cuando mi hermano no quería comer, mi papá le mostraba videos de niños de África y él comía". Este comentario, dicho como si fuera algo natural, me confrontó con una realidad incómoda: las imágenes del hambre en África son utilizadas en los hogares como una herramienta de disciplina, reforzando una mirada que reduce a los niños y niñas africanos a figuras de sufrimiento que sirven para asustar o avergonzar a otros niños. No se trata de que los niños y niñas colombianos no deban saber que existe el hambre en el mundo, sino de cómo se les presenta esa información. Cuando el sufrimiento de unos se convierte en una lección para otros, se refuerza una relación desigual: "ellos" sufren para que "nosotros" aprendamos a valorar lo que tenemos. Desde la perspectiva de Walsh (2005), la interculturalidad crítica implica no solo reconocer la diferencia, sino cuestionar las relaciones de poder que atraviesan incluso la forma en que nos acercamos a la otredad. En este caso, la otredad africana estaba siendo representada exclusivamente desde el hambre y la carencia, lo que empobrece la comprensión de culturas enteras y las reduce a una sola narrativa.

Frente a este comentario, también tuve que decidir cómo intervenir. No quise invalidar la experiencia del niño ni regañarlo por lo que su papá hacía en casa. En lugar de eso, en el cierre de la sesión intenté ampliar la mirada: les dije que en África no solo hay hambre, que también hay ciudades, universidades, personas creando música y tecnología, pero que los medios de comunicación suelen mostrar solo una parte de la realidad. No sé si esa intervención fue suficiente. Me quedó la sensación de que un solo comentario no desmonta años de representaciones mediáticas y familiares. Pero al menos dejé planteada la idea de que las imágenes que vemos no son la verdad completa, sino una versión de la verdad.

Un tercer momento de problematización intercultural ocurrió durante la sesión del pasaporte del tomate (11 de noviembre de 2025), aunque de una manera menos conflictiva y más vinculada a la historia global. Al rastrear el origen del tomate en América, su llegada a Europa durante la colonización y su expansión por el mundo, los niños y niñas pudieron comprender que los alimentos también viajan, que no son estáticos ni pertenecen exclusivamente a un lugar. Cuando más adelante, en la sesión de exposiciones, un niño mencionó que la pizza llegó a Italia gracias al tomate que vino de América, estaba estableciendo una conexión histórica que iba más allá de la anécdota culinaria. Este tipo de comprensión, aunque incipiente, es parte de lo que la interculturalidad crítica propone: desnaturalizar lo que damos por sentado, mostrar que las culturas no son esencias fijas sino procesos de intercambio, conflicto y transformación. El tomate que hoy asociamos con la pizza italiana es, en realidad, un fruto americano que viajó en barcos coloniales y que solo después de siglos se convirtió en un símbolo de la cocina italiana. Contar esta historia no es solo enseñar datos curiosos, sino cuestionar la idea de que las culturas son puras y cerradas.

En conjunto, las situaciones aquí narradas muestran que el Rasgo 3 —problematización de la diferencia e interculturalidad crítica— no se agota en "celebrar la diversidad" ni en mostrar platos típicos de otros países como si fueran piezas de museo. Implica, más bien, enfrentar los prejuicios que los niños y niñas ya traen consigo sobre otras culturas (como los comentarios sobre la India), cuestionar las representaciones mediáticas que reducen continentes enteros al hambre y el sufrimiento (como el comentario sobre África), y desnaturalizar lo que damos por sentado mostrando que las culturas son históricas, cambiantes y están interconectadas (como la historia del tomate).

Sin embargo, este rasgo también me dejó preguntas incómodas que aún no tengo del todo resueltas. ¿Cómo intervenir cuando un niño o niña reproduce un prejuicio sin avergonzarlo ni silenciarlo? ¿Cómo ofrecer otras miradas sin caer en un discurso abstracto que los niños no entienden? ¿Cómo evitar que la propia intervención docente se convierta en una nueva forma de autoridad que dice "esto es lo correcto" en lugar de abrir preguntas? En la sesión de la India, opté por no confrontar directamente el comentario "cocinan con las patas" porque intuí que una corrección frontal habría cerrado la conversación y posiblemente avergonzado a quienes lo dijeron. Pero también me pregunto si mi silencio inicial pudo ser interpretado como una validación tácita del prejuicio. No hay una respuesta fácil. Lo que sí tengo claro es que la interculturalidad crítica en el aula no es un estado al que se llega, sino un proceso lleno de tensiones, en el que el docente también aprende y también se equivoca. Mi formación en ciencias sociales me ha dado herramientas para nombrar estos problemas, pero aún me falta desarrollar la sensibilidad pedagógica para intervenir en tiempo real sin cerrar las preguntas. Ese es, quizás, el desafío más grande que me dejó este tercer rasgo.

2.8 Reflexiones finales

El propósito formativo que orientó esta propuesta pedagógica fue contribuir a la formación de infancias protagónicas a través de la pedagogía de la política cultural, centrada en la reflexión sobre los alimentos y el cocinar con niñas y niños del Colegio Nuevo Chile. A lo largo de este capítulo, he desarrollado tres rasgos analíticos que permiten leer, desde distintas dimensiones, cómo ese propósito se fue configurando, tensionando y transformando en la práctica.

El primer rasgo —visibilidad de los puntos de vista y participación activa— mostró que las infancias protagónicas no se decretan ni se logran de una vez y para siempre. Implica tomar en serio las perspectivas de los niños y niñas en el presente, no como promesa de futuro (Liebel, 2019), pero también implica enfrentar las dificultades que emergen cuando se les cede la palabra: la exclusión de otros niños y niñas; la negativa a seguir las indicaciones; lo que nombre como “el desborde” que ocurre cuando niños y niñas quieren hacer parte de las actividades al mismo tiempo y de forma libre y la dificultad para escuchar al otro mientras se exige ser escuchado. El protagonismo infantil no es armónico ni lineal; es ruidoso, torpe, disidente, y mi rol como maestra en formación no fue eliminarlo ni controlarlo, sino aprender a mediarlo sin anular la autonomía del grupo.

El segundo rasgo —los alimentos como puerta de entrada a problemas complejos— mostró que la comida no es solo un tema "fácil" o "cotidiano", sino un potente potencializador para pensar problemas estructurales: la división sexual del trabajo (quién cocina en los hogares), la memoria familiar y su conexión con los lugares de origen de cada niño y niña; los sistemas productivos. A través de actividades aparentemente sencillas —dibujar un alimento favorito, clasificarlo, contar una receta familiar, ver un video— los niños y niñas se asomaron a preguntas que suelen estar ausentes en el currículo escolar. No se trató de dar respuestas cerradas, sino de abrir preguntas que ellos mismos, con sus propias palabras, empezaron a formular.

Y esto es clave, porque no todos los temas admiten —ni deberían admitir— respuestas únicas o acabadas en el aula. A lo largo de la implementación, identificamos al menos cuatro tipos de preguntas que no se pueden cerrar con una respuesta definitiva y que, precisamente por eso, requieren ser sostenidas como problemas vivos:

1. Preguntas sobre el origen y la procedencia de los alimentos. Cuando los niños y niñas clasificaron sus alimentos favoritos entre "vienen de la tierra" y "vienen de la fábrica", surgieron preguntas como: ¿la carne viene de la tierra? ¿el pan, que tiene trigo pero también conservantes, dónde se ubica? Estas preguntas no tienen una respuesta binaria sencilla. Lo relevante no era llegar a una clasificación "correcta", sino que los estudiantes empezaran a preguntarse por la cadena que va desde el campo hasta su plato. Problematicar esto implica comprender que los alimentos no "aparecen" en la mesa, sino que tienen historias, trayectorias y transformaciones que rara vez se visibilizan.

2. Preguntas sobre quién cocina y por qué. La actividad de la primera sesión, donde marcaron en el tablero si en sus casas cocinaban hombres o mujeres, arrojó 21 marcas en la columna de las mujeres y solo 8 en la de los hombres. Los niños y niñas constataron un hecho (sus mamás, abuelas o tías son quienes más cocinan), pero eso abrió preguntas que no pueden responderse con una frase: ¿por qué pasa eso? ¿Es justo? ¿Siempre ha sido así? ¿En todas las familias es igual? La escuela no puede resolver la desigualdad de género en el trabajo doméstico, pero sí puede hacer visible la pregunta para que los niños y niñas empiecen a notar aquello que daban por natural.

3. Preguntas sobre la desigualdad en el acceso a los alimentos. Después de ver los videos de UNICEF sobre niños comiendo hierba en África o familias sin acceso a agua potable en Gaza, las preguntas que escribieron los estudiantes fueron: ¿por qué unos tienen comida y otros no? ¿Por qué nosotros botamos comida mientras otros piden un plato de arroz? Estas preguntas no tienen respuestas simples, y ningún video o explicación docente puede "cerrarlas" sin caer en un discurso moralizante o simplificador. Problematicar la desigualdad alimentaria implica, más bien, sostener la pregunta como una inquietud ética: hay suficiente comida en el mundo, pero no está distribuida de manera justa. ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer al respecto?

4. Preguntas sobre los prejuicios hacia otras culturas alimentarias. Cuando un niño dijo que "en la India cocinan con las patas", no se trataba de corregirlo con un "eso es falso" que habría cerrado la conversación. La pregunta que quedó abierta fue: ¿por qué nos parece extraño o incluso asqueroso lo que comen otros? ¿De dónde sacamos esas ideas? ¿Qué prejuicios revelan nuestras reacciones? Estas preguntas incomodan porque no tienen una respuesta que se pueda escribir en el tablero. Problematicarlas implica que los niños y niñas se pregunten por sus propios estereotipos, y eso es un proceso lento, frágil y lleno de retrocesos.

En síntesis, dar respuestas cerradas habría empobrecido la experiencia. Si yo hubiera dicho "la carne sí viene de la tierra" o "en la India no se come con las patas, eso es un prejuicio", los niños y niñas habrían recibido información correcta, pero no habrían tenido la oportunidad de formularse ellos mismos las preguntas. La apuesta pedagógica fue, entonces, confiar en que las preguntas bien formuladas —sostenidas en el tiempo, acompañadas por materiales y discusiones— pueden ser más transformadoras que las respuestas apresuradas. Esto no significa que el o la docente no tenga nada que decir, sino que su rol no es clausurar el sentido, sino ofrecer herramientas para que los niños y niñas sigan preguntándose.

El tercer rasgo —problematización de la diferencia e interculturalidad crítica— mostró que reconocer la diversidad no es suficiente. No basta con mostrar platos típicos de otros países o celebrar que "todos somos diferentes". La interculturalidad crítica (Mendoza, 2007; Walsh, 2005) implica cuestionar los prejuicios que los niños y niñas ya traen consigo sobre otras culturas los comentarios sobre la India, problematizar las representaciones mediáticas que reducen continentes enteros al hambre y el sufrimiento y desnaturalizar lo que damos por sentado mostrando que las culturas son históricas, cambiantes y están interconectadas Este

rasgo fue, quizás, el más difícil de sostener porque me confrontó con preguntas incómodas: ¿cómo intervenir cuando un niño reproduce un prejuicio sin avergonzarlo ni validarlo tácitamente? ¿cómo ofrecer otras miradas sin caer en un discurso abstracto que los niños no entienden? No tengo respuestas definitivas, pero sí la convicción de que estas preguntas deben hacerse en el aula, aunque duelan o incomoden.

En conjunto, los tres rasgos permiten afirmar que la propuesta pedagógica logró, en alguna medida, contribuir a la formación de infancias protagónicas. Los niños y niñas participaron activamente, hicieron visibles sus puntos de vista (incluso los disidentes), reflexiones acerca de problemas complejos a través de la comida, y empezaron a cuestionar —aunque sea incipientemente— algunos prejuicios y estereotipos culturales. Sin embargo, este cierre no puede ser triunfalista. El protagonismo infantil no se alcanza de una vez ni se garantiza por ninguna metodología. Es un proceso frágil, lleno de retrocesos, que requiere sostenerse en el tiempo. Mi formación como licenciada en Ciencias Sociales y como maestra en formación apenas comienza, y este capítulo es sólo un registro de lo que aprendí en un grupo específico, en un colegio específico, durante unos meses específicos. Lo que sí me llevo es la certeza de que la escuela primaria no es un ensayo para la vida adulta, sino un lugar donde la vida ya está pasando. Y que, en ese lugar, las preguntas por la comida pueden ser preguntas por el mundo, por sus injusticias y por cómo habitarlo de manera más digna. Esa es, al menos, la apuesta que he intentado sostener a lo largo de este capítulo.

Capítulo 3

COCINAR PARA ENSEÑAR: UNA REFLEXIÓN PERSONAL Y POLÍTICA SOBRE MI FORMACIÓN DOCENTE

Preámbulo: experiencia, formación política y subjetividad

Este capítulo no es una simple crónica autobiográfica. Es un intento por narrar *lo que me pasó* con la cocina, no solo *lo que pasó*. Para ello, tomo como referencia a Jorge Larrosa (2003), quien distingue entre experiencia y mera información: “la experiencia es *eso que me pasa*”, no lo que pasa a mi alrededor. La experiencia implica un sujeto expuesto, abierto, que se deja atravesar. Durante años evité la cocina por rechazo a un mandato de género; pero durante la pandemia, algo *me pasó*: al observar etnográficamente la cocina de mi casa, comencé a verla como espacio de memoria, afecto y poder silencioso. Ese fue el primer umbral.

El segundo umbral llegó con la huerta urbana en el barrio Nuevo Chile. Allí entendí que el alimento no solo se cocina, sino que se siembra, se cuida y se comparte. Esta experiencia se conecta con lo que Mendoza y Rodríguez (2007) llaman *formación política*: un proceso de constitución reflexiva de la subjetividad profesional, que implica problematizar supuestos naturalizados (como que la cocina es solo opresión) y recuperar memorias excluidas (los saberes de las mujeres cocineras de mi familia y del barrio).

El tercer umbral fue mi apuesta pedagógica en el aula del Colegio Nuevo Chile: enseñar Ciencias Sociales desde el cocinar. Como plantea Larrosa en una entrevista disponible en YouTube (Larrosa, s.f.), la experiencia no se fabrica, pero podemos crear condiciones para que *algo nos pase*. Eso intenté en la escuela: no dar respuestas cerradas, sino abrir preguntas sobre el origen de los alimentos, los roles de género en la cocina y la desigualdad alimentaria en el mundo.

Este capítulo es, entonces, un ejercicio de formación política narrada. No busco decir “esto es lo que hice”, sino “esto es lo que me hizo la cocina, la huerta y la escuela”. Porque, como escriben Mendoza y Rodríguez (2007), la memoria es un campo de batalla, y mi pequeña batalla ha sido recuperar la cocina como un saber legítimo para enseñar ciencias sociales.

3.1 Memorias y el cocinar, cómo atraviesa mi vida personal

Crecí escuchando que debía aprender a cocinar. No era un consejo, era una sentencia. En mi familia, como en muchas familias tradicionales, las mujeres crecimos con un mandato claro: algún día tendríamos que atender a un esposo, y para eso necesitábamos saber movernos en una cocina. La frase se repetía en distintos tonos, en distintas ocasiones, pero siempre con la misma certeza: cocinar era un deber femenino, y no saber hacerlo era una falla.

Yo, que desde niña sentía una incomodidad profunda con cualquier cosa que sonara a dejarme dominar, respondí con una promesa que me hice a mí misma: no iba a aprender a cocinar nunca, porque nunca iba a servir a un hombre. La cocina se convirtió así en un símbolo de todo aquello que rechazaba: la sumisión, la domesticidad obligada, la reducción de la vida de las mujeres a los bordes del fogón. Me negué a aprender recetas, me negué a interesarme por los sabores, me negué a habitar ese espacio que tantas mujeres de mi familia habían habitado antes que yo. No quería ser como ellas. No quería que mi vida se pareciera a la suya.

El giro llegó durante la pandemia COVID-19 (año 2020). Encerrada en mi casa, con el tiempo detenido y la rutina suspendida, me encontré con una clase de etnografía que me pidió analizar un espacio de la casa. Elegí la cocina. No sé si fue una provocación o una rendición. El caso es que por primera vez me senté a mirar ese lugar no como el escenario de un mandato que me oprimía, sino como un espacio para ser observado, descrito, comprendido. Tenía que registrar qué pasaba allí, quiénes lo habitaban, qué prácticas se repetían, qué sentidos se tejían en sus rincones.

Fue entonces cuando algo cambió. Al observar la cocina con la mirada de quien hace etnografía —con distancia analítica, pero también con atención a los detalles sensibles— comencé a ver lo que antes no podía ver. La cocina no era solo el lugar donde las mujeres de mi familia cumplían con un deber impuesto. Era también el lugar donde se encontraban, donde se contaban los problemas, donde se reían, donde se pasaban recetas que no venían escritas en ningún libro. Era el lugar donde mi mamá "hacía magia" con sus manos: transformaba ingredientes simples en comida que nos cuidaba, que nos sostenía, que nos decía "estoy aquí para ti" sin necesidad de palabras.

Comprendí entonces, con una claridad que me dolió y me alivió al mismo tiempo, que la cocina es una habitación propia. Virginia Woolf (1929/2016) escribió que para escribir una mujer

necesita dinero y un cuarto propio. Pero siendo realistas, para muchas mujeres —las de clase popular, las que no tuvieron acceso a la educación superior ni a la independencia económica— esa habitación propia no es un estudio con llave, sino una cocina. No eligen tenerla. A veces la heredan. Otras veces la cargan como un peso. Pero allí, en medio del humo y el ruido de las ollas, también construyen complicidades, resistencias y formas de poder que rara vez son reconocidas como tales.

Silvia Federici (2013), en *Revolución en punto cero*, ha mostrado cómo el trabajo reproductivo —cocinar, limpiar, cuidar— ha sido históricamente asignado a las mujeres y naturalizado como parte de nuestra identidad, quedando invisibilizado como trabajo. Pero también ha señalado que ese espacio de opresión puede convertirse en un lugar de organización y lucha. No estoy segura de que las mujeres de mi familia se reconocieran como "luchadoras" en el sentido político que Federici propone, pero sí estoy segura de que en la cocina ejercían un poder silencioso: decidían qué se comía, cuándo se comía, quién comía primero. Eran ellas las que sostenían la vida de la casa, y ese sostenimiento no era menor.

Mi reconciliación con la cocina no fue una revelación súbita, sino un proceso lento. No aprendí a cocinar para servir a un hombre; aprendí para cocinar con las mujeres de mi familia, para estar con ellas en ese espacio que durante años había evitado. Aprendí a hacer tamales, a preparar envueltos, a saber, que la zanahoria en el tamal "recoge la grasa". Y en cada gesto repetido, en cada conversación al borde del fogón, entendí que la cocina no es solo un lugar de opresión: es también un lugar de memoria, de transmisión, de afecto. Es, como escribí en el diario de campo de mi primer capítulo, "un acto de memoria en sí mismo", donde el pasado se recrea en el presente y el presente se carga de futuro.

Hoy cocino. No todos los días, no con la destreza de mi abuela o mi tía, pero cocino. Y cuando lo hago, no siento que estoy cumpliendo con un mandato. Siento que estoy conversando con las mujeres que me precedieron, que estoy aprendiendo de ellas sin dejar de ser quien soy. Esa es mi reconciliación. No completa, no sin heridas, pero real.

3.2 La formación académica: etnografía, huerta y el giro de mirada

Elegí la cocina. No fue una decisión casual, aunque tampoco fue del todo consciente. Creo que elegí la cocina porque era el espacio que más me incomodaba, el que más había evitado, el que concentraba todas mis contradicciones. La etnografía, tal como la entiende Eduardo Restrepo

(2018), no es solo una metodología, sino una disposición a mirar de otra manera, a extrañar lo familiar para poder comprenderlo. Eso fue lo que intenté hacer: mirar la cocina de mi casa como si fuera la primera vez.

Y funcionó. Al observar con esa mirada —atenta a los detalles, a las prácticas, a los gestos que se repiten sin que nadie los note — comencé a ver lo que antes no veía. Vi que la cocina no era solo el lugar donde mi mamá cumplía con la obligación de alimentarnos. Vi que era también el lugar donde se refugiaba cuando algo la preocupaba, donde hablaba por teléfono con sus hermanas, donde cantaba mientras pelaba papas. Vi que sus manos, esas manos que yo daba por sentadas, transformaban ingredientes simples en algo que nos sostenía. No solo el cuerpo: también el ánimo, la certeza de que estábamos cuidadas.

Esa clase de etnografía fue un punto de inflexión. No porque me enseñara una técnica, sino porque me devolvió la posibilidad de mirar la cocina sin el filtro del mandato que durante años la había vuelto un lugar prohibido. Por primera vez, pude pensarla como un espacio digno de ser analizado, no solo como un escenario de opresión. Ahí entendí algo que luego encontré formulado en los trabajos de Michel de Certeau (1996): que las prácticas cotidianas —cocinar, limpiar, organizar— son también formas de resistencia silenciosa, maneras de habitar el mundo que no se escriben en los libros de historia pero que sostienen la vida.

Ese aprendizaje no se quedó en el análisis. Salió de la pantalla del computador y se fue conmigo al barrio Nuevo Chile, donde un grupo de vecinos y vecinas estábamos gestando una huerta urbana. Corría el año 2021. La pandemia seguía, pero también seguía la necesidad de encontrarnos, de hacer algo con las manos, de recuperar un pedazo de tierra en medio del cemento. El barrio Nuevo Chile, ubicado en la localidad de Bosa, tiene una historia que no puede ignorarse: es un territorio construido por personas desplazadas por el conflicto armado, que durante décadas lucharon por el acceso a la vivienda digna. Crecer en ese barrio y encontrar a sus habitantes dispuestos a sembrar no fue un detalle menor. Era, en el fondo, una continuación de esa lucha: ahora por el acceso a la tierra, por la soberanía alimentaria, por reconstruir el tejido social que el desarraigo había fracturado.

Yo llegué a la huerta sin saber casi nada de agricultura. Llegué con mis miedos, mis preguntas y también con esa semilla que había sembrado la clase de etnografía: la certeza de que lo cotidiano es político. La huerta no fue una práctica académica —no hacía parte de mis prácticas de la universidad— pero fue, quizás, la experiencia más formativa de mi carrera. Allí aprendí

que el alimento no solo se compra en el supermercado; se siembra, se cuida, se cosecha, se comparte. Aprendí que las mujeres del territorio, las que habitamos el barrio Nuevo Chile, muchas de ellas abuelas desplazadas, guardaban saberes que ninguna clase universitaria me había enseñado: saberes sobre las semillas, sobre los tiempos de la tierra, sobre cómo transformar lo que se cosecha en comida que alimenta el cuerpo y también la memoria.

Hoy la huerta sigue ahí. Trabajamos con las abuelas del territorio, que son quienes más saben y quienes más han sido silenciadas. También trabajamos con el colegio Nuevo Chile, específicamente con el grado noveno, en el marco de su servicio social. Los jóvenes llegan a la huerta, a veces con desconfianza, a veces con curiosidad. Poco a poco, van aprendiendo que la tierra no es solo un recurso, sino un vínculo. Y yo aprendo con ellos.

Esta experiencia me mostró algo que luego se convertiría en el corazón de mi propuesta pedagógica: la cocina y el alimento no son temas menores. Son puertas de entrada a problemas grandes: la desigualdad, la memoria, el territorio, el trabajo de cuidado. Cocinar no es solo preparar comida. Es activar recuerdos, heredar saberes, resistir al olvido. Y la escuela, pensé entonces, podía ser un lugar para tejer esas conexiones.

Silvia Federici (2013) ha escrito que el trabajo reproductivo —el que sostiene la vida, el que históricamente han hecho las mujeres— ha sido sistemáticamente desvalorizado porque el capitalismo necesita que parezca gratuito, natural, invisible. Pero lo que la huerta me enseñó es que ese trabajo puede ser también un espacio de organización, de encuentro, de potencia. No se trata de romantizarlo: cocinar y sembrar también son cansancio, también son obligación. Pero también son posibilidad.

Así, entre el análisis etnográfico de la cocina y las manos metidas en la tierra de la huerta, fui construyendo una mirada que ya no podía separar lo personal de lo político, ni la investigación de la enseñanza. Empecé a entender que mi lugar como futura Licenciada en Ciencias Sociales no era repetir contenidos, sino abrir preguntas. Y la comida, descubrí, era una pregunta infinitamente potente.

3.3 La apuesta por la enseñanza desde el cocinar

Llegar al Colegio Nuevo Chile con una propuesta pedagógica centrada en el cocinar no fue, entonces, un capricho ni una ocurrencia tardía. Fue el resultado de un largo proceso que había empezado años atrás, en la cocina de mi casa, en medio de la pandemia, y que continuó en la

huerta urbana, con las manos en la tierra y las conversaciones con las abuelas del barrio. Cuando me senté a planificar las sesiones del Capítulo 2, ya sabía —o al menos intuía— que la comida no era solo un tema "interesante" para captar la atención de los niños y niñas. Era, ante todo, un lenguaje para hablar del mundo, de sus desigualdades, de sus memorias, de sus poderes.

Pero una cosa es intuirlo y otra muy distinta es enfrentarse al aula. La implementación de la propuesta me confrontó con preguntas que no había anticipado. ¿Cómo hacer para que los niños y niñas hablaran de sus alimentos favoritos sin que el discurso escolar de "lo saludable" los censurara? ¿Cómo abordar los estereotipos sobre otras culturas sin avergonzar a quienes los reproducían? ¿Cómo sostener el desborde de energía en la sesión de cocina sin caer en el control autoritario? No todas esas preguntas tuvieron respuestas satisfactorias. Pero el simple hecho de formularlas, de no darlas por resueltas de antemano, me parece un aprendizaje en sí mismo.

Lo que entendí durante el proceso es que enseñar desde el cocinar no es enseñar a cocinar. No me interesaba que los niños y niñas salieran de las sesiones sabiendo preparar una receta. Me interesaba que la comida se convirtiera en un pretexto para preguntarse por el origen de lo que comen, por quién lo prepara, por qué unos tienen mucho mientras otros carecen de lo básico. En ese sentido, mi apuesta era, desde el principio, una apuesta política: usar la cotidianidad del alimento para problematizar aquello que la escuela suele naturalizar.

La pedagogía de la política cultural, tal como la entiende Vogliotti (2007), fue un referente central en este proceso. Esta perspectiva sostiene que la escuela no debe ignorar los saberes y experiencias que los niños y niñas traen consigo, sino partir de ellos para ampliar su comprensión del mundo. No se trata de quedarse en lo cercano, sino de usarlo como trampolín para llegar a preguntas más profundas. Eso intenté hacer cuando, después de que los niños y niñas dibujaron sus alimentos favoritos, clasificamos quiénes los preparaban y descubrimos que eran mayoritariamente mujeres. No me quedé en el dato; lo usé para abrir una conversación sobre el trabajo de cuidado y la división sexual del trabajo. Tampoco di respuestas cerradas. Me interesaba más que ellos y ellas empezaran a notar algo que antes quizás no habían notado.

Algo similar ocurrió con la interculturalidad. Cuando los niños y niñas hicieron comentarios como "en la India cocinan con las patas", mi primera reacción fue de incomodidad. Pero aprendí que confrontar directamente el prejuicio no siempre es la mejor estrategia. A veces, la

corrección frontal avergüenza y cierra la posibilidad del diálogo. Otras veces, como en ese caso, opté por dejar pasar el comentario y luego aportar información que matizara la mirada: la vaca como animal sagrado, la importancia de las especias, la historia del comercio global. No sé si eso fue suficiente. Pero sí sé que abrió una pregunta, y que las preguntas, a diferencia de las respuestas cerradas, tienen la virtud de seguir habitando la mente de quien las escucha.

La sesión de cocina fue, quizás, la más reveladora. Allí todo se desbordó: el orden, las instrucciones, mi paciencia. Por un momento pensé que había fracasado. Pero al final, los niños y niñas estaban contentos, la olla quedó limpia, y varios se acercaron a repetir. Lo que entendí después es que ese desborde no era un error, sino una manifestación de algo central: los niños y niñas querían hacer, querían participar, querían ensuciarse las manos. La escuela suele resolver esa energía con control y silencio. Yo no supe resolverla de otra manera, pero al menos no la reprimí. Ese gesto —no apagar el entusiasmo, aunque no supiera canalizarlo del todo— fue también una decisión pedagógica.

Mirando hacia atrás, creo que lo más valioso que me llevo de este proceso no es una metodología depurada ni unos resultados medibles. Es la certeza de que los niños y niñas de primaria no necesitan versiones simplificadas del mundo. Ellos y ellas ya están pensando el mundo, ya están haciendo preguntas, ya están construyendo hipótesis, aunque a veces esas hipótesis sean imprecisas o estén atravesadas por prejuicios. Mi tarea no fue simplificar, sino acompañar. No fue dar respuestas, sino abrir preguntas. No fue controlar el desorden, sino aprender a leerlo.

La cocina, que durante años fue para mí un lugar de imposición, se convirtió en el hilo conductor de esta apuesta. No porque haya resuelto todas mis contradicciones con ella, sino porque aprendí a habitarla de otra manera. Aprendí que cocinar es también recordar, que compartir la comida es también hacer comunidad, que hablar de lo que comemos puede ser una forma de hablar de quiénes somos y de qué mundo queremos construir.

Hoy, al cerrar este capítulo, no tengo respuestas definitivas. Sigo siendo una maestra en formación, con más preguntas que certezas. Pero tengo claro que la escuela primaria no es un ensayo para la vida adulta. Es un lugar donde la vida ya está pasando. Y en ese lugar, las preguntas por la comida pueden ser preguntas por el mundo, por sus injusticias, por las formas de habitarlo de manera más digna. Esa es, al menos, la apuesta que he intentado sostener. No sé si lo logré del todo. Pero sé que valió la pena intentarlo.

Mi apuesta por enseñar desde el cocinar no fue un ejercicio aislado. Para que esta propuesta trascienda la voluntad de una futura docente y se instale en la vida de la escuela, debe articularse con los lineamientos institucionales. En el caso del Colegio Nuevo Chile, encontré en el PESCC un marco particularmente fértil. La propuesta dialoga con el PESCC en dos dimensiones centrales: la construcción de ciudadanía —los niños y niñas reflexionaron sobre desigualdad alimentaria, diversidad cultural y origen de los alimentos, ejercitando una ciudadanía crítica y situada— y la equidad de género —al visibilizar que en la mayoría de los hogares son las mujeres quienes cocinan, y al problematizar esa división sexual del trabajo, la propuesta contribuye a desnaturalizar roles de género. Así, el cocinar no solo es posible en el marco del PESCC, sino que lo potencializa, al reconocer que la comida y el trabajo reproductivo son temas políticos que la escuela debe abordar, y que el PESCC ofrece el andamiaje institucional para que esta reflexión sea sostenible en el tiempo.

CONCLUSIONES

Este trabajo de grado partió de una pregunta doble: por un lado, indagar por los procesos de transmisión de saberes, sabores y tradiciones en torno a la cocina tradicional en Villavieja, Huila, particularmente entre mujeres de distintas generaciones de la familia Tovar; por otro lado, explorar cómo esa práctica cotidiana y festiva podía convertirse en un eje pedagógico para contribuir a la formación de infancias protagónicas en la escuela pública de Bogotá, específicamente en el Colegio Nuevo Chile. A lo largo de tres capítulos —etnográfico, pedagógico y reflexivo—, el trabajo fue tejiendo respuestas que no pretenden ser definitivas, pero que sí abren preguntas y pistas para seguir pensando la relación entre memoria, alimentación y educación.

A continuación, se presentan las reflexiones más importantes derivadas del análisis de cada capítulo, así como algunas aperturas analíticas y desafíos para futuras investigaciones.

1. La cocina tradicional como práctica de memoria situada y atravesada por el género

El Capítulo 1 mostró que, en Villavieja, la cocina tradicional no es una práctica congelada en el pasado, sino un proceso vivo que se transforma con cada generación. Las mujeres de la familia Tovar —mi abuela, mi tía y yo misma— no repetimos recetas de manera idéntica; las ajustamos, las olvidamos parcialmente (como ocurrió con la preparación del chivo y con el uso del noni), las reinventamos al entrar en contacto con otras cocineras (como el caso de la nuera de mi tía, que incorporó las empanadas a nuestras prácticas familiares) y las resignificamos según los tiempos disponibles y las condiciones materiales. Esta tensión entre permanencia y cambio es constitutiva de la tradición, no una anomalía. La cocina tradicional sobrevive precisamente porque se transforma, porque cada generación la hace suya sin romper del todo el vínculo con las anteriores.

Un hallazgo central de este capítulo fue la constatación de que la transmisión de saberes culinarios ocurre principalmente entre mujeres y está atravesada por relaciones de género que históricamente han asignado a las mujeres el trabajo de cocinar y alimentar a otros. En la familia Tovar, los hombres participan en tareas puntuales (conseguir las hojas de plátano, comprar el cerdo, adobar la carne), pero son las mujeres quienes madrugan, organizan, cortan, adoban, asan, cuidan y sostienen la preparación de los alimentos durante las festividades de

San Juan y San Pedro. Este hallazgo dialoga con los trabajos de Federici (2013) y Lagarde (1990) sobre la naturalización del trabajo reproductivo como parte de la identidad femenina, pero también muestra que esa asignación no es vivida por las mujeres de mi familia exclusivamente como opresión. En la cocina también construyen complicidades, se transmiten secretos, se ríen, se refugian del mundo y ejercen un poder silencioso: deciden qué se come, cuándo y para quién. No se trata de romantizar esa opresión, sino de comprenderla en su complejidad.

El trabajo de campo también permitió identificar que el desarraigo —entendido no solo como desplazamiento físico, sino como pérdida de continuidad con los modos de vida anteriores— atraviesa a las mujeres de mi familia. La cocina tradicional aparece entonces como un anclaje simbólico: cocinar tamales, envueltos o asados durante las festividades es una forma de volver al territorio, de reencontrarse con una forma de vida que ya no es cotidiana, de afirmar que algo permanece a pesar de los cambios. Este hallazgo es relevante para pensar la cocina como un dispositivo de memoria en contextos de transformación social y migración.

2. El cocinar como dispositivo pedagógico para trabajar problemas complejos en la escuela primaria

El Capítulo 2 demostró que la cocina no es solo un tema "interesante" o "motivador" para los niños y niñas, sino una puerta de entrada a problemas estructurales que suelen estar ausentes en el currículo escolar. A través de actividades aparentemente sencillas —dibujar un alimento favorito, clasificarlo, indagar quién lo prepara, rastrear su origen, conocer comidas de otros países, reflexionar sobre el desperdicio alimentario—, los estudiantes del Colegio Nuevo Chile se asomaron a preguntas complejas: la división sexual del trabajo en sus hogares, la diferencia entre alimentos naturales e industrializados, la historia colonial del tomate, los prejuicios hacia otras culturas alimentarias y la desigualdad en el acceso a la comida.

Un hallazgo fundamental fue que los niños y niñas de tercero y cuarto grado están en capacidad de reflexionar sobre estos problemas sin necesidad de versiones simplificadas o edulcoradas. En múltiples ocasiones, sus preguntas superaron lo que yo había previsto como maestra en formación: anticiparon información, sostuvieron opiniones divergentes contra la autoridad del adulto, argumentaron sus puntos de vista, establecieron relaciones geográficas por sí mismos y mostraron indignación frente a las imágenes de desigualdad alimentaria. Esto desafía la creencia, todavía extendida en la escuela, de que los temas "difíciles" deben postergarse para

grados superiores. Los niños y niñas de primaria ya están pensando el mundo; la tarea no es simplificarlo, sino acompañarlos para que puedan nombrarlo, preguntarlo y habitarlo críticamente.

El análisis a través de tres rasgos permitió sistematizar los aprendizajes del proceso. El primer rasgo —visibilidad de los puntos de vista y participación activa de los niños y niñas— mostró que el protagonismo infantil no es armónico ni lineal. Se manifestó en el entusiasmo desbordado de la sesión de cocina, en la negativa inicial de un niño que luego se acercó en sus propios términos, en la capacidad de los grupos para asignarse responsabilidades sin mi intervención, y también en las dificultades para escuchar al otro mientras se exigía ser escuchado. El protagonismo infantil no es una celebración ingenua de la voz del niño; implica también enfrentar sus exclusiones, sus silencios, sus desórdenes y sus tensiones. El segundo rasgo —los alimentos como puerta de entrada a problemas complejos— evidenció que la comida puede ser un lenguaje potente para hablar del mundo, siempre que la escuela se atreva a usarlo como pretexto para preguntar, no solo para informar. El tercer rasgo —problematización de la diferencia e interculturalidad crítica— mostró que reconocer la diversidad no es suficiente. Es necesario enfrentar los prejuicios que los niños y niñas ya traen consigo sobre otras culturas, cuestionar las representaciones mediáticas que reducen continentes enteros al hambre y el sufrimiento, y desnaturalizar lo que damos por sentado, mostrando que las culturas son históricas, cambiantes y están interconectadas.

3. La formación docente como proceso reflexivo atravesado por la memoria y el cuerpo

En el Capítulo 3 narré mi propia trayectoria como maestra en formación, mostrando que la elección de la cocina como objeto de investigación y como dispositivo pedagógico no fue casual ni puramente académica. Fue el resultado de un largo proceso de reconciliación con un espacio que durante años había rechazado por considerarlo un símbolo de opresión y mandato de género. La etnografía en pandemia, la huerta urbana en el barrio Nuevo Chile y la implementación en el colegio fueron los hitos de ese proceso.

Una conclusión central de este capítulo es que la formación política y la constitución de la subjetividad profesional no ocurren únicamente en los espacios académicos formales (las clases, los seminarios, las lecturas), sino también en las prácticas cotidianas, en el cuerpo, en los afectos y en las memorias heredadas. Mi reconciliación con la cocina no fue una revelación súbita, sino un proceso lento que implicó desaprender la asociación entre cocina y sumisión, y

reaprender la cocina como un espacio de encuentro con las mujeres de mi familia, de transmisión de saberes y de posibilidad pedagógica. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Mendoza y Rodríguez (2007) sobre la formación política como proceso reflexivo que implica problematizar los propios supuestos y recuperar memorias excluidas.

La experiencia en la huerta urbana del barrio Nuevo Chile fue particularmente formativa porque me enseñó que el alimento no solo se cocina, sino que se siembra, se cuida, se cosecha y se comparte. Allí aprendí de las abuelas del territorio, muchas de ellas desplazadas por el conflicto armado, que la cocina tradicional está anclada en la tierra y que la soberanía alimentaria es también una lucha por el territorio. Esta experiencia, que no hacía parte de mis prácticas académicas formales, terminó siendo el corazón de mi apuesta pedagógica.

4. Limitaciones y desafíos para futuras investigaciones

Este trabajo de grado no está exento de limitaciones. En primer lugar, el trabajo etnográfico en Villavieja se concentró en las mujeres de mi familia —mi abuela, mi tía y yo misma—, lo que permitió una profundidad en el análisis de la transmisión intergeneracional, pero no da cuenta de la diversidad de experiencias de otras familias del municipio, ni de las transformaciones más amplias en las dinámicas de género y migración en la región. Futuras investigaciones podrían ampliar el espectro a otras familias cocineras de Villavieja, así como indagar por el lugar de los hombres en la cocina tradicional (en este trabajo, aparecen en tareas puntuales, pero no se exploraron sus propias narrativas).

En segundo lugar, la propuesta pedagógica en el Colegio Nuevo Chile se implementó en un período acotado de tiempo y con un grupo de estudiantes que, por razones del calendario académico, transitó de tercero a cuarto grado en medio del proceso. Esto generó discontinuidades y requirió readaptar constantemente las sesiones. Una implementación más prolongada —quizás un año completo— permitiría profundizar en los cambios en las reflexiones de los niños y niñas, así como en las transformaciones de las dinámicas del aula. Además, sería valioso que futuras investigaciones exploren el uso del cocinar en otros grados de la primaria (primero, segundo, quinto) y en contextos rurales, no solo urbanos.

En tercer lugar, el trabajo no evaluó de manera sistemática el impacto de la propuesta en las prácticas alimentarias de los niños y niñas fuera del colegio, ni indagó por las transformaciones en las dinámicas familiares a partir de lo trabajado en el aula. Estas dimensiones quedan

abiertas para futuras investigaciones, que podrían incluir entrevistas a padres y madres de familia o el diseño de proyectos de aula que vinculen la escuela con el hogar de manera más articulada.

En cuarto lugar, la reflexión autobiográfica del Capítulo 3, aunque central para la línea de investigación en la que se inscribe este trabajo, podría ser profundizada mediante un acompañamiento sistemático con otros maestros y maestras en formación que hayan tenido experiencias similares de reconciliación con saberes cotidianos tradicionalmente desvalorizados por la escuela. Un dispositivo de escritura colectiva o un taller de narrativas docentes permitiría potenciar esta dimensión formativa.

5. Aperturas analíticas para seguir pensando

Este trabajo deja abiertas al menos tres líneas de indagación para futuras investigaciones. La primera es la relación entre cocina tradicional, memoria y territorio en contextos de migración y desplazamiento. En el Capítulo 1, el desarraigo apareció como una experiencia que atraviesa a las mujeres de mi familia, pero ¿cómo viven esa tensión otras mujeres de Villavieja que han migrado y regresan solo en festividades? ¿De qué manera la cocina tradicional se convierte en un puente simbólico entre el lugar de origen y el lugar de llegada para las familias desplazadas que hoy habitan barrios como Nuevo Chile? La huerta urbana en la que participé es apenas un atisbo de esta pregunta.

La segunda línea es el lugar del cocinar en la formación inicial de docentes de Ciencias Sociales. Si la cocina es un dispositivo potente para trabajar problemas complejos con niños y niñas de primaria, ¿por qué está ausente en los currículos de las licenciaturas? ¿Qué pasaría si los futuros maestros y maestras tuvieran la oportunidad de diseñar, implementar y reflexionar sobre propuestas pedagógicas centradas en saberes cotidianos como la cocina, la huerta o la artesanía? Este trabajo es apenas una exploración en esa dirección.

La tercera línea es la relación entre cocina, género y escuela. El Capítulo 1 mostró que en Villavieja las mujeres cocinan mayoritariamente, y el Capítulo 2 evidenció que en los hogares de los niños y niñas del Colegio Nuevo Chile también. Sin embargo, la escuela suele ignorar esta división sexual del trabajo o la reproduce sin cuestionarla (por ejemplo, al asignar a las niñas las tareas de limpieza y organización en las actividades prácticas). ¿Cómo podría la escuela problematizar estas asignaciones de género a través del cocinar? ¿Es posible enseñar a

cocinar a niños y niñas por igual, sin que la cocina siga siendo percibida como un saber femenino? Estas preguntas no tienen respuestas fáciles, pero merecen ser formuladas.

6. Cierre

Este trabajo de grado no pretendió cerrar definitivamente las preguntas que abrió, sino sostenerlas como problemas vivos. La cocina tradicional en Villavieja sigue siendo un espacio de encuentro y tensión entre generaciones de mujeres, y la escuela pública de Bogotá sigue siendo un territorio fértil para imaginar otras formas de enseñar y aprender Ciencias Sociales. Entre el fogón de leña del Huila y el aula del Colegio Nuevo Chile, entre los tamales de mi abuela y las cabezas de marciano que cocinamos con los niños y niñas, entre mi rechazo adolescente a la cocina y mi reconciliación con ella como saber pedagógico, se fue tejiendo este trabajo.

No es un trabajo terminado, porque la formación docente nunca termina. Es, más bien, un registro de lo que me pasó, de lo que aprendí y de lo que aún no termino de comprender. Si algo me llevo de este proceso es la certeza de que la cocina no es un tema menor, y que las preguntas por la comida pueden ser preguntas por el mundo, por sus injusticias, por las formas de habitarlo de manera más digna. También me llevo la certeza de que los niños y niñas de primaria no necesitan versiones edulcoradas de la realidad; necesitan adultos que se atrevan a acompañarlos en la pregunta, sin dar respuestas apresuradas. Y me llevo, finalmente, la convicción de que la formación política y pedagógica ocurre en los lugares más inesperados: en una cocina, en una huerta, en el desorden de un salón de clases cuando los niños y niñas se emocionan por cocinar. Allí, en esos desbordes, también se aprende. Quizás, allí se aprende más que en las lecciones ordenadas y los silencios disciplinados.

Este trabajo es, entonces, una invitación a seguir preguntando. Y también, a seguir cocinando.

BIBLIOGRAFÍA

- Bailón Sosa, A. M. (2018). *La cocina infantil y el desarrollo de la lógica matemática en niños de 5 a 6 de la escuela pluridocente de educación básica José María Urbina* [Tesis de pregrado]. Universidad de las Américas, Quito.
- Barradas, M. L. M., & Saldaña, K. D. G. (2017). Creencias, rituales e interpretaciones hacia el acto de cocinar: la perspectiva de tres generaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 229-236.
- Barreto, M. (1971). *El San Juan, el San Pedro y origen del reinado nacional del Bambuco* [No se especifica editorial ni tipo de publicación. Revisar].
- Bohórquez Palacios, L. S. (2021). De indios y fogones: los sabores de la memoria y la cocina en Tuta, Boyacá. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 23(1), 45–68.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.
- Caballero Mariscal, D. (2024). *Actividades para trabajar la educación intercultural en el aula de Primaria: Propuesta de recursos para futuros maestros* [Tesis de pregrado]. Universidad de Granada.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. [Editorial no especificada].
- Carreras, J., & Pey, L. (2019). Explorando las formas de cocinar una kalapurca en Cusi Cusi (Puna de Jujuy). Etnografía de un plato andino. *Antropologías del Sur*, 6(12), 39-59.
- Castaneda, M. T. (2019). El huerto escolar como herramienta pedagógica para la asignatura de Ciencia, Salud y Medio Ambiente en el Tercer ciclo del Centro Escolar Instituto Nacional de Santa Ana. *Conocimiento Educativo*, 6, 69–85.
- Castells, M. (Ed.). (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Clifford, G. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Contreras, J., & Arnaiz, M. G. (2005). *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas* (Vol. 392). Ariel.
- Cubaque Marín, V. (s.f.). *Narrativas gastronómicas, memoria cultural, identidad colectiva e territorio* [Tesis]. Universidad Santo Tomás.

Cussiánovich, A. (1999). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos*, 9, 218–270.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.

Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gelis, R. C. (2006). El cocinar en los sectores populares de Cartagena: memoria, táctica y lugar en la vida cotidiana de la fritanguera. *Investigación & Desarrollo*, 14(2), 390-407.

Giroux, H. (1994). Hacia una pedagogía de la política de la diferencia. En H. Giroux & R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 11–46). El Roure Editorial.

Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.

Gracia Arnaiz, M. (2002). *Somos lo que comemos. Estudios de alimentación y cultura en España*. Ariel.

Granados, J. (2020). 85 años del sindicato de Culinarias: doña Peta y las cholas anarcosindicalistas. Muy Waso. <https://muywaso.com/dona-peta-y-otras-cholas-anarcosindicalistas-85-anos-del-sindicato-de-culinarias/>

Isabel, Y., Idárraga Pérez, L. M., Giraldo Zuluaga, M., & Zapata Hernández, D. P. (s.f.). *Sazón y formación: prácticas alimenticias e identidad cultural en las familias afrodescendientes de la comuna ocho de Medellín* [Documento no especificado].

Kaplún, G. (2002). *Educación alimentaria y nutricional: Guía para docentes*. [Editorial no especificada].

Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (s.f.). ¿Qué es la experiencia? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1cWxgt3zyZY>

Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Mendoza Romero, N. C., & Rodríguez Ávila, S. P. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, (27), 37-46.

Mendoza Romero, N. C. (2007). “Ese otro que también me habita”: reflexiones sobre la diferencia, el multiculturalismo y la interculturalidad. En: Garzón M y Mendoza, N (Eds.), *Mundos en disputa: intervenciones en estudios culturales* (pp. 45-68). Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de la Protección Social & Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA. (2010). *Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)*. Bogotá: Legis.

Narodowski, M. (2011). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 73–90). Homo Sapiens Ediciones.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos: Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Revista Propuesta Educativa*, (41), 6–15.

Obando Aguiño, B. J., & Satizabal Rodríguez, E. (s.f.). *Encuentros con sabedores de la región como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la gastronomía tradicional con estudiantes del grado 4° del centro educativo Cocal Jiménez del municipio de Mosquera, Nariño* [Tesis de pregrado].

Pachón Rodríguez, M. E., Peña Lemus, D. C., & Pérez Cala, S. M. (2019). *La gastronomía colombiana: Estrategia pedagógica para el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los*

niños y niñas del grado segundo del Gimnasio El Carrusel de la Enseñanza [Tesis de pregrado].

Pascua, M. R. (2015). Alimentando la vida frente al desplazamiento forzado: memoria y cocina como propuestas de paz. *Revista Eleuthera*, 12, 112-130.

Perdomo, R. L. (2010). El Huila, sus fiestas sampedrinas y el reinado del bambuco. *Revista Academia Huilense de Historia*, 13(60), 15-52.

Pérez Gómez, A. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 66–70.

Pernasetti, C. I. (s.f.). *Comer y recordar. La cocina tradicional y la memoria colectiva*. Recuperado de [URL acortado por claridad, pero se deja el original en tu trabajo].

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez Ávila, S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)* tesis de doctorado.

Rodríguez Ayala, L. (2020). *Mujeres campesinas cocinando por la vida en sus territorios*. Universidad Nacional de Colombia.

Roque Reyes, V. Y., & Luna Cruz, J. M. (s.f.). *Exploración de la relación entre cocina y género: Producción, reproducción e (in)visibilización. Estudios de caso con cocineras tradicionales* [Documento no especificado].

Sánchez Gutiérrez, E. (2019). Ver, preguntar y cocinar... y cocinar cantando. La cocina tradicional del Pacífico colombiano: un patrimonio cultural en riesgo. *Boletín De Antropología*, 34(58), 185–198.

Suárez, G. A., & Silva, M. R. (2020). Memoria y gastronomía: De las historias de vida a la receta estándar. *PALMA Express*, 11-27.

Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis Educativa*, 11(11), 84–94.

Vogliotti, A., et al. (1998). Formación docente inicial: Contextos, fundamentos, perfiles. En *Formación docente inicial*. Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.

Woolf, V. (2016). *Una habitación propia*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1929).