



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**La alimentación desde lo afrochocoano como práctica decolonizadora del lenguaje:
retos y aproximaciones a partir de una metodología decolonial**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada(s) en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

Karla Michela Rodríguez Romaña

Vanessa Ospino Palacios

Asesor

Carlos Andrés Parra Mosquera

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2017



Resumen	3
Capítulo I	5
Un sabor agridulce: colonización y colonialidad de saberes y sabores	6
Escenarios de sabores y saberes	15
Capítulo II	18
Pasabocas	19
Plato fuerte	27
Capítulo III	46
¿Cómo llegamos a la sazón del saber?	46
¿Cómo se entiende la metodología decolonial?	49
¿Por qué explorar una metodología decolonial en nuestra investigación, y a través de ella en la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana?	49
Momentos de cocción	51
¿Qué investigaciones se han valido de la metodología decolonial?	51
Lugares donde se cocinan los sabores y saberes	55
Utensilios en la sazón del saber	59
Capítulo IV	63
Historias que se entrecruzan	64
De paladares y sabores colonizados	68
Ritual de la cocina	70
Alimentos para el cuerpo	71
Alimento para el alma	75
Reescribiendo relatos interculturales	77
Geografías alimenticias: allá y aquí para llegar a nuestro lugar de destino	88
Otros escenarios de preparaciones y degustaciones	91
CAPÍTULO V	100
Relación entre el ser humano y la naturaleza: lenguaje y alimentación	101
Formación de maestra/os en lenguaje en contextos alternativos	102
Materiales didácticos	105
Otros sabores	108
Referencias bibliográficas	109



Resumen

La alimentación desde lo afrochocoano como práctica decolonial del lenguaje: *retos y aproximaciones a partir de una metodología decolonial* fue un ejercicio de investigación que se situó en la línea *Lenguaje, mediaciones y otros sistemas simbólicos*. Dicha investigación fue un desafío por explorar algunos estereotipos, expresados a través del lenguaje. Asimismo, quisimos ampliar y resignificar los conceptos de alimentación y lenguaje; el primero no es solo un acto biológico, sino, sobre todo, sociocultural, identitario, simbólico y crítico que, al igual que el lenguaje, nos permite relacionarnos con la vida de maneras particulares. El segundo abarca el código escrito y los lenguajes oral, kinésico y proxémico.

Los contextos en los cuales realizamos los talleres fueron tanto escolares como alternativos: Institución Educativa Nuevo Horizonte ubicada en el barrio Popular I de la ciudad de Medellín y Corporación Ambiental GEDI (Grupo Ecológico de Itagüí). Para tal cometido, implementamos el enfoque cualitativo a través de una metodología decolonial que construimos a la par de la investigación. Aquella metodología estuvo basada en nuestras experiencias e historias de vida en torno a la alimentación, a los estereotipos y otros usos del lenguaje como los prejuicios que nos habitan. Esto pretendía generar un tejido entre los saberes académicos y los no académicos, a la vez que relaciones interdisciplinarias contempladas en documentos institucionales, los cuales en algunas ocasiones no se tienen en cuenta en la práctica. Todo ello se realizó con el fin de aportar a la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la medida en que este trabajo, a partir de su forma y los cuestionamientos que plantea, puede ayudar a resignificar la mirada sobre cómo se ha investigado en la Facultad de Educación y cómo se ha abordado la problemática del lenguaje en escenarios formativos no escolares.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Palabras claves: Alimentación, afrochocoano, formación de maestros, identidad/identificación, lenguaje(s), práctica decolonizadora.

Agradecimientos:

Al Amor Universal que nos mantiene adherida/os al Planeta Tierra y que nos ha infundido el empeño y la perseverancia necesarias para emprender este arduo trabajo investigativo.

A las familias Romaña y Palacios por ser los senos que nos han acogido en esta experiencia vital.

A las organizaciones AFROPARME y Malcolm X por apoyar a los jóvenes que desean emprender estudios universitarios.

A nuestro asesor Carlos Parra, a CorpoGEDi, a la I. E. Nuevo Horizonte, a CEPAFRO y demás instituciones, organizaciones e individuos que nos brindaron espacios de interacción y aprendizaje.

A la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana y a la Facultad de Educación por ser espacios de reflexión y formación que día a día nos mostraron el camino hacia el conocimiento y la pasión de ser maestras.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Capítulo I

Menú

Este capítulo corresponde al planteamiento del problema de investigación. En primer lugar, exponemos algunos antecedentes históricos, políticos y socioculturales de Colombia y Latinoamérica, en torno a la Colonización y a la Colonialidad del ser, del hacer, y de la relación lenguaje y alimentación.

En segundo lugar, establecemos algunas relaciones entre la alimentación, el lenguaje y los contextos escolar y alternativo, puesto que desde estos se configura el horizonte que fundamenta nuestra pregunta de investigación. Para ello, nos remitimos a diversos documentos institucionales, como son la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (1998), los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, contemplados en el MEN (1998), el Plan Nacional de Educación Ambiental (PNEA) (2002) y el Proyecto de Formación de la Licenciatura (2013).

En cuanto a los apartados de este texto, hemos decidido desarrollarlos a manera de menú de restaurante. Esto, con la intención de hacer énfasis en el tema central de nuestro trabajo: la alimentación desde lo afrochocoano a partir de una metodología decolonial, la cual parte de resignificar la manera en que se investiga, invita a repensar y reflexionar sobre la forma que se le da a los textos académicos, puesto que algunos tienden a seguir una estructura ya establecida.

De igual manera, cabe señalar que el juego de la metáfora en los títulos que presenta este texto, no es una imposición de que así se debe escribir un texto, tampoco busca ser una receta que hay que cumplir al pie de la letra, ni tampoco es un mero adorno en cuanto al estilo de redacción; por el contrario, es un intento de ser coherentes con la temática que estamos investigando.



El resultado de la colonización española en Colombia, desde principios del siglo XVI (550 d.c.) hasta el año de la Independencia (1810), ha dejado múltiples consecuencias en las culturas colombiana y latinoamericana. Una de ellas ha sido la invisibilización de los saberes empíricos y contextuales, divergentes al modelo cientificista y academicista que, tomó fuerza en el Siglo de Las Luces (XVIII), con el Proyecto Moderno.

La Modernidad influenció a los criollos “ilustrados” de Colombia. Estos pensaban constituir una nación homogénea, en la que la raza blanca, la lengua castellana y los conocimientos provenientes de la Universidad fuesen el centro (Castro-Gómez, 1958), dando así lugar a la subvaloración de formas distintas de ser y hacer. Es así como “lo otro”, es decir, lo no hegemónico ni aceptado por la sociedad moderna y “civilizada” pasa a ser satanizado, a verse como excéntrico, poco riguroso y poco profundo. Al respecto, Castro-Gómez (2013) apunta:

En parte, gracias a esta expansión colonial de Europa, unos conocimientos se toman como legítimos y otros como “dóxicos”, inválidos, pertenecientes al pasado de la humanidad. No obstante, los conocimientos producidos por poblaciones afrodescendientes no pueden considerarse como “inferiores” al conocimiento moderno occidental, tan sólo como diferentes: “funcionan” de otro modo, pues sus criterios pragmáticos de acción obedecen a lógicas culturales distintas. (p. 40)

Es clave tener en cuenta que no solo los conocimientos de las poblaciones afrodescendientes han sido invisibilizados por parte de las autoridades “ilustradas”, sino también los de las comunidades indígenas, los campesinos, las mujeres, entre otros. No obstante, aquí nos centramos en una parte de los pueblos afrodescendientes, a través de ciertas formas de alimentarse, que hemos retomado como alimentación desde lo afrochocoano. La cual hemos visto como una posible mediadora para aportar a la decolonialización de algunos prejuicios con los que carga el lenguaje.

Después de la precisión anterior, queremos ampliar aquello que concebimos como colonización, y a lo largo de la degustación de lo que aquí estamos cocinando, apuntar a lo que hemos entendido como decolonialidad y decolonizar.

Facultad de Educación

La colonización no se ha dado únicamente en términos territoriales ni físicos, sino, también, en el ámbito de lo epistemológico y de lo cultural. Esto nos lleva a pensar en el concepto de colonialidad, inherente al de modernidad (modernidad/colonialidad): “como un paradigma, un marco que es constitutivo de la percepción del ‘colonizador-colonializador’ (...) Entender a las poblaciones ‘colonizadas-colonializadas’ como no-humanos o menos que humanos constituye el contenido de este paradigma” (Veronelli, 2016, p.40). En el cual sus dispositivos de dominación pasan a ser más sutiles, como currículos ocultos en los que no se ve, a simple vista, cómo colonizan y deshumanizan el ser y el hacer de los dominados, ya que se han naturalizado esas relaciones de poder.

Para ampliar lo señalado anteriormente, Castro- Gómez (2000), citando a González, expresa que:

no es hacia la escuela como "institución de secuestro" que Beatriz González dirige sus reflexiones, sino hacia la función disciplinaria de ciertas tecnologías pedagógicas como los manuales de urbanidad, y en particular del muy famoso de Carreño publicado en 1854. El manual funciona dentro del campo de autoridad desplegado por el libro, con su intento de reglamentar la sujeción de los instintos, el control sobre los movimientos del cuerpo, la domesticación de todo tipo de sensibilidad considerada como "bárbara". No se escribieron manuales para ser buen campesino, buen indio, buen negro o buen gaucho, ya que todos estos tipos humanos eran vistos como pertenecientes al ámbito de la barbarie. Los manuales se escribieron para ser "buen ciudadano"; para formar parte de la civitas, del espacio legal en donde habitan los sujetos epistemológicos, morales y estéticos que necesita la modernidad. (p.3)

Es conveniente dar algunos ejemplos concernientes a la homogeneización del ser humano, que va desde imperativos del cómo debemos ser, qué debemos hacer y hasta qué debemos leer. Para ello resulta útil el concepto de aparatos ideológicos estudiado por Althusser (1969) quien hace referencia a las maneras en que los organismos del Estado nos violentan, sin necesidad de que haya una privación o castigo físico, pues implícita y sutilmente lo hacen, tanto así que no nos damos por enterados fácilmente: estas formas de invisibilización se normalizan.

Uno de esos aparatos ideológicos es la escuela, allí prima una sola mirada sobre el conocimiento, a tal punto que cuando se habla de literatura colombiana se refiere al



Facultad de Educación

predominio de un canon instaurado por una parte de la sociedad, la letrada, quien se avergüenza de la conformación triétnica del país y no solo blanco-europea. De hecho, en el panorama colombiano, los autores más nombrados y trabajados son García Márquez, Tomás Carrasquilla y poco se ha hablado de autores indígenas o afrocolombianos como Hugo Jamioy, Juan y Manuel Zapata Olivella, Candelario Obeso, Jorge Artel, Mary Grueso, Amalia Lú Posso Figueroa, quienes con sus producciones podrían permitir una visión más amplia de lo que somos en Colombia y enriquecerían lo que se entiende hoy como literatura colombiana.

Otro aspecto en concordancia con nuestro objetivo de investigación que busca aportar a la decolonización de prejuicios con los que carga el lenguaje, es la reflexión acerca de la expulsión de la dimensión del ser y del hacer de los conocimientos válidos para los currículos escolar y universitario. En otras palabras, nos referimos al arte y a los oficios que fortalecen la dimensión creativa del ser humano, y que, a su vez, han servido como medios de subsistencia de diversas comunidades.

Las artes y los oficios como la carpintería, la zapatería, la agricultura, la pesca, la albañilería, entre otros, han sido solo para campesinos, indígenas y, sobre todo, para negros, quienes, por la falta del “desarrollo intelectual”, eran los indicados para ese tipo de quehaceres. Mientras que para los hombres blancos y de élite se destinaron las Bellas Artes, ya que para dar a luz una obra de aquellas y, aún más, para comprenderla se necesitaba de su ingenio, tacto y educación, características de las que carecían los primeros. Al respecto, en la siguiente cita se afirma:

(...) las razas negras son asombrosamente fecundas cuando viven bajo los climas que les convienen, análogos a los africanos; y esa fecundidad, como la de todas las razas bárbaras, se explica fácilmente al considerar que, faltando en el desarrollo del individuo el equilibrio entre las facultades físicas, morales e intelectuales, las primeras ejercen su imperio casi exclusivo, que se traduce en fecundidad, cuando la inteligencia y la moralidad están deprimidas. (José María Samper, 1945, párr. 6)

Al haber hecho referencia a la colonialidad del ser y del hacer, a continuación, daremos cuenta de cómo ha sido la colonialidad de la alimentación que trae consigo la del lenguaje, para lo cual, nos parece importante tener en cuenta el siguiente panorama histórico cultural:



En el proceso de la alimentación humana como en todos los procesos sociales, hay implícitas unas relaciones de poder, que en el encuentro entre europeos y americanos tuvo consecuencias para ambos bandos. Así como Europa impactó el mundo culinario nativo, ésta también fue transformada o si se quiere influenciada por productos americanos que incidieron en su alimentación. Tenemos que el encuentro dio pie a procesos de doble vía, entre los cuales no está solo el mejoramiento de la dieta (...), sino también la construcción y constitución de identidades. (González, 2012, p. 16)

Esa constitución de identidades, de la que habla la autora, es una categoría fundamental en nuestro trabajo, ya que no hablamos aquí de la alimentación en general, como aquella que nos permite saciar una necesidad biológica, sino que nos referimos a una alimentación desde lo afrochocoano. La cual está nutrida de las dinámicas culturales que la permean y, a su vez, nutre de maneras particulares a los sujetos que están en contacto con ella.

Otra implicación de la colonialidad en relación con el lenguaje, está en el cambio de denominación de muchos productos, ignorando los contextos socioculturales en que se nombraron inicialmente. Los colonizadores pensaban que la manera en que nombraban los colonizados era bárbara como ellos, por tanto, decidieron renombrar los alimentos que encontraban allí, como según ellos pensaban sería más comprensible. Como resultado de ese proceso, los conquistadores:

(...) buscaron equivalencias entre los productos alimenticios nativos y los productos maternos e impusieron nombres que buscaban hacer legible este nuevo mundo de opciones, pero también para minimizar todo aquello que encontraron, y que exclusivamente tenían que someter a su sistema cultural culinario. (González, 2012, p. 17)

Es así como ha surgido nuestra inquietud por investigar cómo la alimentación, desde lo afrochocoano, puede aportar a la decolonización de prejuicios con los que carga el lenguaje.

Cabe tener en cuenta que, cuando los colonizadores se apropiaron de un producto nativo, hubo un cambio de enunciación, debido a dos aspectos principales: “la incompreensión de los sistemas lingüísticos de los nativos y la necesidad de adaptar los nombres a las formas de denominación europea” (González, 2012, p. 17). No obstante, si les damos un reconocimiento a las propias formas de nombrar, de cocinar y de relacionarnos con lo que



Facultad de Educación

comemos puede haber una resignificación no solo lingüística, sino también identitaria y formativa, que propicie la decolonización de estereotipos, de prejuicios, de usos del lenguaje y demás expresiones que dan cuenta de la manera cómo nos relacionamos con los otros y lo otro, que en este caso es la vida, la naturaleza materializada en alimentos.

Ahora bien, al momento de considerar una apuesta metodológica hemos observado que desde la visión positivista iniciada en el siglo XIX, parte de la ciencia, entendida como el medio para encontrar las leyes del mundo experimental y que utiliza como medio el método científico, se caracteriza por analizar un objeto de estudio y por generar distanciamiento entre quien investiga y lo que se investiga:

Para los positivistas el sujeto de la investigación es un ser capaz de despojarse de sus sentimientos, emociones, subjetividad, de tal forma que puede estudiar el objeto, la realidad social y humana “desde afuera”. El positivismo supone que el investigador puede ubicarse en una posición neutral y que sus valores no influyen en los resultados de su investigación. (Mesa, 2015, p.5)

En nuestro caso, por el contrario, dialogamos con unos sujetos, con quienes aprendemos y des-aprendemos, desde un conocimiento propio, basado en experiencias, lo cual corresponde a una metodología decolonial; en nuestro contexto local físico-material y a su vez, simbólico, el Chocó, con el fin de: introducir otro tipo de categorías y comprensiones sobre el ser humano y el mundo.

Este breve panorama de la colonialidad en relación con los saberes y sabores, hace parte de las razones y los referentes que nos llevan a preguntarnos: ¿pueden ser la alimentación desde lo afrochocoano y la decolonialidad relevantes para la formación en Lenguaje? ¿Es posible que la alimentación desde lo afrochocoano pueda aportar a una práctica decolonial de algunos estereotipos, expresados en el lenguaje?

Queremos abordar la alimentación desde lo afrochocoano, específicamente, porque las maestras en formación que lideramos esta propuesta tenemos raíces afrochocoanas. Fue así como nuestro paladar se relacionó y creció con los sabores y los saberes de los alimentos chocoanos, proporcionados por nuestras respectivas madres que nos presentaban un universo sociocultural, lingüístico e identitario a través de estos. No obstante, hace varios



Facultad de Educación

años vivimos en Medellín y no todos los alimentos que acostumbrábamos a comer en nuestro lugar de origen se encuentran aquí con facilidad. Por ello, hemos visto alterado aquel universo heredado, aunque no solo por cuestiones geográficas, sino también porque, sin ser muy conscientes, hemos sido colonizadas por la cultura *fast food* o comida rápida, cuestión que responde, de igual manera, a la vida agitada de la ciudad y a la cultura dominante, que con sus productos y sus estilos de vida permean nuestras formas de relacionarnos con la vida. Este aspecto se desarrollará más adelante en el capítulo IV: *desmenuzando sabores y saberes*

Otra manera de darle sentido a nuestra investigación es teniendo en cuenta lo planteado en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (1998). Allí se insiste en que la etnoeducación no se puede dejar relegada únicamente a los indígenas o a los afrodescendientes, debido a la multiplicidad y a la variedad de expresiones culturales que tenemos en Colombia. Todos deberíamos acercarnos, al menos, a cuáles son las raíces que conforman nuestra nación:

Colombia, es un país de múltiples regiones con expresiones culturales propias. Por tanto, no se puede reducir el concepto de etnoeducación a una educación exclusiva para las Comunidades Indígenas y Afrocolombianas como inicialmente sugiere en su definición la Ley General de Educación. (p. 7)

Por un lado, lo citado anteriormente, se vio reflejado durante nuestra formación en la educación básica y media. Solo en las Normales Superiores de Quibdó, Chocó y de Turbo, Antioquia pudimos tener acercamiento a la asignatura de la Afrocolombianidad. Y esta era asumida como relleno, cuestión sin importancia por parte de muchos docentes y estudiantes. Ello nos lleva a pensar en el estado de colonialidad en el que nos encontramos, a tal punto que nos hemos inscrito en el blanqueamiento de la Nación, el cual consiste en borrar o disimular toda huella de afrodescendencia y cuando se presentan espacios como la asignatura ya nombrada asumimos una actitud indiferente, pues pensamos que aquella nada tiene que ver con nuestra historia; cuando en realidad nos está invitando a recordar que no solo los españoles aportaron a lo que hoy día es Colombia, sino que también los aborígenes que ya habitaban esta tierra nos dejaron herencia, al igual, que quienes llegaron al continente americano en condición de esclavos.



Facultad de Educación

Por otro lado, en los diferentes colegios en los que realizamos nuestras prácticas tempranas y profesionales de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, no evidenciamos espacios formativos referidos a la diversidad étnica. Lo más cercano que llegamos a vivenciar en cuanto a este tópico fue la celebración del día de la Antioqueñidad en un colegio de Bello, Antioquia. Notamos que el esfuerzo por reconocer maneras diversas de ser se ha limitado a la celebración de un acto cívico, en el que participan estudiantes disfrazados de negros y de mestizos. Bailan, cantan y declaman poesía en relación con la patria y con los antioqueños, lo cual, generalmente, tiene un efecto formativo que refuerza los estereotipos, e incluso, los prejuicios¹.

Si tenemos en cuenta la influencia de factores históricos, políticos, sociales, económicos y, por supuesto, lingüísticos podemos comprender el porqué de nuestra diversidad nacional y la manera en cómo nombramos y dotamos de sentido aquello que nos rodea. No sería discriminatoria ni denigrante la denominación “de mal habladas” que se le dan a las lenguas criollas, a las variantes dialectales, a los acentos o maneras cómo se habla el español en las distintas partes del país. A continuación, citamos un panorama histórico-social retomado de la cátedra de estudios afrocolombianos (1998):

A los africanos negros ya en América, los esclavistas, como tácticas de dominación, separaban a los que pertenecían a la misma familia etnolingüística para que no se comunicaran entre sí y evitar así los motines y fugas. Este obstáculo lingüístico fue superado creando sus propias lenguas (criollas) con base en las africanas y palabras de los idiomas europeos que modificaban intencionalmente, para que los esclavistas no supieran de qué hablaban. Cuando estas lenguas africanas desaparecieron en un largo proceso sociocultural, los africanos se vieron obligados a hablar las lenguas de sus propios opresores, tales lenguas contienen prejuicios, estereotipos y palabras humillantes contra las poblaciones sometidas. Por ejemplo: negro en la lengua Castellana tiene connotaciones negativas, peyorativas o trágicas. Los prejuicios del idioma del colonizador cuando se interiorizan pueden utilizarse contra otra raza, etnia e incluso, contra sí mismo afectando la autoestima. A comienzos del siglo XVII, según el padre Alonso de Sandoval, se hablaban, solamente en Cartagena, cerca de 70 lenguas africanas. Hoy, a comienzos del siglo XXI, sólo sobreviven en Colombia dos lenguas propias: El palenquero y el criollo sanandresano y una serie de variantes dialectales del Castellano en la Costa Atlántica y Pacífica (...).

¹ En el capítulo de los Referentes Teóricos señalaremos las diferencias existentes entre estereotipos y prejuicios.



Estas expresiones lingüísticas enfrentan múltiples amenazas, tanto externas como internas. Para la Cátedra son significativas algunas consideraciones en el sentido de que son las mismas lenguas estándar (español e inglés) mal habladas. (1998, pp. 16-17)

De igual manera, es importante explicitar cómo y desde dónde concebimos el lenguaje para encontrarle sentido a la relación que pretendemos establecer con la alimentación. En los Lineamientos Curriculares para la enseñanza de la Lengua Castellana (1998), se afirma que:

la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (p. 24)

Lo anterior nos lleva a pensar en que no hay un lenguaje homogéneo ni lineal, puesto que éste da cuenta de las formas de pensamiento de los hablantes y el contexto histórico, cultural y social que aportan a esa construcción de sentidos y significados. Algunas de estas cuestiones, las abordamos desde la alimentación afrochocoana, la cual pone en escena maneras de nombrar, de hacer, y por supuesto, de configurar el mundo. Dicha concepción del lenguaje la abordamos desde la línea *Lenguaje, mediaciones y otros sistemas simbólicos*, que implica otras lógicas, otras maneras de ver el lenguaje: aquél que configura y crea mundos, no solo anclado en la competencia lingüística (fonética, morfología, sintaxis, semántica, pragmática). Esta es muy valiosa para analizar los distintos códigos, pero su predominio, así como el de los sistemas verbales han dejado de lado aspectos presentes en situaciones reales de comunicación como: la prosodia, la kinesis, la proxemia y los sistemas simbólicos no alfabéticos.

En esta línea de sentido, se señala que:

Insistimos en que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación (...) Hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros



humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. (MEN, 2013, p.p. 25- 26)

Por lo expuesto hasta ahora, consideramos que, además de concebir la lengua como un *sistema de signos y reglas*, la tomaremos como un *patrimonio cultural*:

no sólo una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos (...) En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. (pp. 26- 27)

Si bien, tomamos lineamientos institucionales para apoyar nuestra propuesta, vale la pena tener en cuenta el contenido de lo que se expresa allí; es menester preguntarnos por las habilidades que un profesor de lengua Castellana debe tener y que, a su vez, les exige a sus estudiantes: saber escribir, saber leer, comprender e interpretar textos. Todas estas acciones llevadas a un espacio formativo se quedan en una sola forma de ver el mundo, es decir, se reducen, cuando en realidad se trata de expandir la mirada sobre muchas maneras de escribir, leer, pensar e interpretar.

En los mismos Lineamientos de Lengua Castellana, nos encontramos con el *eje 4.4, referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación*. Dicho eje, lo relacionamos con la alimentación, puesto que cuando se cocina y luego se comparte el alimento hay todo un ritual que propicia un espacio de comunicación verbal y no verbal, es por ello que nos permitimos hablar de la alimentación para repensar la importancia de componentes como la oralidad y el lenguaje cotidiano, los cuales ejercen gran influencia en la afirmación de los sujetos como individuos y a la vez, como seres sociales. Al respecto, el MEN afirma que:

En este eje resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural (...) el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo (...). (p.58)



Facultad de Educación

Es un punto central, tener en cuenta que la oralidad ha sido un elemento poco estudiado por los teóricos, ya que dicho elemento se ha visto como poco riguroso, variable en el acto de habla de cada sujeto. No obstante, vale la pena detallar que la oralidad es fundamental en la adquisición del código de todo ser humano, por ejemplo, un niño aprende a pronunciar sus primeras palabras porque escucha que alguien las nombra y luego aprende a escribirlas en el papel. En ámbitos como el cultural, muchos de los saberes se transmitieron por medio de los cuentos, las leyendas, las recetas que se narraban de manera oral.

Traemos a colación dicho ejemplo para relacionarlo con la alimentación desde lo afrochocoano, porque precisamente desde esta comunidad en tiempos de conquista se hizo indispensable la oralidad como práctica de libertad, como estrategia de supervivencia y, a su vez, se convirtió en una forma de poder recrear el pensamiento, su cosmogonía y maneras de preparar los alimentos. En esta medida, lo afro y lo decolonial tienen estrecha relación en cuanto generan otras dinámicas relacionales entre el pensamiento y la construcción del conocimiento, propiciadas a través de diversos lenguajes y no solo de uno lineal y estándar.

Escenarios de sabores y saberes

En las dinámicas de interacción e investigación en el centro de la Práctica Pedagógica I y Práctica Pedagógica II, tuvimos, en primer lugar, como escenario la Corporación Ambiental GEDI (Grupo Ecológico de Itagüí)². Esta se dedica al fomento de la capacidad integral y creativa del ser humano para transformar su realidad y la de su entorno, partiendo del principio de bienestar colectivo por encima del interés particular. La CorpoGEDI es un espacio formativo no escolarizado, es decir, es un contexto alternativo a las instituciones educativas regulares, en el que se llevan a cabo actividades fuera de la lógica escolar. Por ello, sus propuestas han buscado aportar a la formación del ser, al respeto y a la dignificación de la vida, a través de las dimensiones espiritual, social, política, físico espacial y económica.

² En adelante CorpoGEDI.

Facultad de Educación

Conforme con lo presentado anteriormente, CorpoGEDI, a través de sus propósitos, busca resignificar la concepción de lo ambiental, una de esas maneras es el postulado de la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), que como corporación toma en cuenta para respaldar sus proyectos, así:

El concepto de ambiente no puede reducirse estrictamente a la conservación de la naturaleza, a la problemática de la contaminación por basuras o a la deforestación. Este concepto es mucho más amplio y más profundo y se deriva de la complejidad de los problemas y potencialidades ambientales y del impacto de los mismos, no sólo en los sistemas naturales, sino en los sistemas sociales. (PNEA, 2002, p. 17)

Tener en cuenta y llevar a cabo esta afirmación desde la PNEA, implica dar cabida a otras áreas del saber como el lenguaje, la cual aporta desde su especificidad a la reconceptualización de lo ambiental, es por ello que vemos importante el hecho de realizar la práctica en un contexto como CorpoGEDI.

Como maestras en formación de lenguaje, nos interesa ofrecer insumos en la reconstrucción de la perspectiva de lo ambiental, a partir de la alimentación desde lo afrochocoano como una práctica que puede aportar a la decolonización de estereotipos con los que carga el lenguaje. Dado que la alimentación funciona como un eje articulador entre el ser humano y la naturaleza, debido a su componente vital y social: vivimos porque nos alimentamos y, a su vez, nos alimentamos de cómo vivimos, y en ese vivir está explícitamente relacionarnos con los otros y con lo otro (la naturaleza), lo cual implica el componente social al que también se refieren la PNEA y CorpoGEDI.

Es así como apuntamos a la decolonización desde el diálogo y el hacer con y para los otros, lo cual supone pensar en un posible espacio en el que la alimentación sea mediadora de la relación del ser humano con la naturaleza, de la vida y de los distintos lenguajes que esta sugiere.

Hasta aquí, es importante expresar que hablar de decolonización, desde un escenario como La Corporación y desde la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, es una apuesta por la decolonialidad, partiendo de reconocer espacios



Facultad de Educación

no escolares como éste, diferentes lugares generadores de procesos formativos, que se dan desde un esquema de educación no formal, los cuales son coherentes con una metodología decolonial.

En segundo lugar, tuvimos la oportunidad de interactuar en un contexto escolar: la Institución Educativa Nuevo Horizonte. En ella, realizamos dos talleres en el área de Ciencias Sociales, con estudiantes del grado undécimo (11°), relacionados con la alimentación, la interculturalidad y el lenguaje. Con esta práctica, quisimos vivenciar un propósito de formación que se menciona en nuestra licenciatura: que los maestros en formación sean “lectores y transformadores de contextos a partir de relaciones inter y transdisciplinarias desde los saberes socioculturales pedagógicos y didácticos” (Convocatoria prácticas pedagógicas, 2017, p. 3).

La cita anterior, da cabida a que unas futuras licenciadas en lenguaje realicen prácticas pedagógicas en el área de Ciencias Sociales, y aún más, si se trata de una pregunta de investigación en la que la alimentación es central, es decir, en que la vida de todo ser humano es objeto de investigación. Una descripción más amplia se desarrollará en los siguientes capítulos.

Por lo mencionado hasta aquí, queremos explicitar nuestro objetivo general de investigación: reconocer la alimentación desde lo afrochocoano como una práctica que puede aportar a la decolonización de algunos estereotipos, desde una metodología decolonial, en contextos escolares y alternativos del Valle de Aburrá y en la formación de maestros *de la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Explorar la alimentación desde lo afrochocoano como una posible mediadora entre la relación del ser humano y la naturaleza.
2. Caracterizar los modos en que la alimentación desde lo afrochocoano puede aportar a la decolonización de algunos estereotipos, prejuicios y otros usos del lenguaje.



Facultad de Educación

3. Establecer los desafíos y posibilidades de la metodología decolonial para explorar la alimentación afrochocoana como práctica decolonizadora de algunos estereotipos, expresados en el lenguaje.
4. Diseñar e implementar propuestas formativas orientadas a la resignificación del lenguaje, a partir de la alimentación desde lo afrochocoano en contextos escolares y no escolares, para aportar a la formación de Licenciada/os en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Capítulo II

Degustando indagaciones

Este capítulo corresponde a los antecedentes (pasabocas) y a los referentes conceptuales (plato fuerte), de los cuales hemos decidido nutrir este trabajo de grado.

En un primer momento, damos cuenta de cómo hemos ido construyendo los referentes teóricos. En un segundo momento, definimos las categorías centrales de nuestro trabajo, en función de nuestro problema de investigación.

En Pasabocas aludimos a que los antecedentes son un primer paso, un primer saborear lo que encontramos. Aquí presentamos referentes nacionales como Germán Patiño Ossa en *Fogón de Negros*, Zuly Usme con dos textos que nos brindan relaciones entre cultura, identidad, texto y semiótica. Asimismo, la Revista Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia nos aporta adelantos respecto de la interculturalidad en ámbitos educativos, con el autor Alfonso Cassiani. También en el Repositorio de tesis de maestría de la Facultad, el trabajo del profesor Berto Esilio Martínez se nos hace exquisito. Finalmente, en nuestro programa de formación encontramos un Proyecto de Investigación adelantado por tres estudiantes y un Trabajo de Grado que emerge del Proyecto de Investigación anterior.

Ante la variedad de fuentes y de alimentos que degustamos en el rastreo de antecedentes, en el Plato Principal profundizamos en algunos referentes y relaciones conceptuales

Facultad de Educación

pertinentes para nuestro objetivo de investigación, como son: alimentación, lo Afro, identidad, Estereotipos y Prejuicios, Lenguaje y el concepto de Práctica Decolonizadora.

Pasabocas

En el proceso de rastreo de los antecedentes de conceptos como la alimentación, lo afro y las prácticas decolonizadoras, para aportarle a nuestro trabajo de grado, encontramos, en primer lugar, a Germán Patiño Ossa (2012) con su libro *Fogón de negros, cocina y cultura en una región latinoamericana*.

La edición en la que nos apoyamos es publicada por el Ministerio de Cultura, la cual permite establecer la relación entre cocina/literatura/identidad, puesto que Patiño realiza una relectura de la novela *María*, en la que caracteriza a los personajes de esta según lo que comen y la manera cómo cocinan. El contexto sociocultural es el Cauca, y tanto Isaacs como Patiño lo explicitan. El autor también destaca el aporte que hicieron las mujeres y los hombres esclavizados a la cocina nacional y resalta el plátano entre los alimentos con una huella de africanía. Este libro podría resumirse en la siguiente frase: *historia de la cultura alimentaria en Colombia* (Buenahora, 2012, p. 13).

Entre muchas ideas que nos permiten tener un conocimiento más amplio en lo que a cocina e identidad se refieren, retomamos la siguiente:

La cocina hace parte de la cultura alimentaria, está más allá de ser el espacio donde los alimentos se transforman en comida: constituye una seña de identidad en tanto abarca todo un entramado simbólico y su articulación con el resto de la cultura. (p.11)

El autor toca un punto valioso cuando menciona que la cocina va más allá de funcionar como el instrumento para que el alimento se convierta en comida. Puesto que como lo hemos mencionado en el recorrido de nuestro trabajo, la alimentación para nosotras no se restringe únicamente a cumplir una necesidad biológica, sino que también hace parte de la manera en cómo se construyen identidades y relaciones sociales a partir de lo que consumimos.

Facultad de Educación

Mencionaremos un caso, el cual sirve para ejemplificar las relaciones entre cocina/alimento/cultura/identidad:

- La bija o el achiote, colorante natural al que se le atribuye muchos beneficios en la salud: incluso se le llama “curalotodo”. En la cosmética, algunos nativos se pintaban la cara con las semillas de esta planta y algunas mujeres se lo aplicaban para el crecimiento del cabello. Se encuentra en zonas tropicales y era muy utilizado, por ejemplo, en Río Sucio, Chocó y Turbo, Antioquia, por parte de nuestras respectivas madres. Después de echar las semillas en un poquito de aceite, las dejaban remojando y las utilizaban cada vez que ellas lo necesitaran para dar color y sabor a los alimentos. Sin embargo, hoy en día se ha reemplazado su uso por productos químicos de grandes empresas alimentarias.

En la situación anterior, podemos evidenciar la relación que se da entre la cocina y la cultura, el alimento y la identidad, a partir de una semilla: la bija. Esta, nos confirma el hecho de que un alimento no cumple solo la función biológica. Allí vemos que el alimento no atraviesa solo el sistema digestivo, sino que también pasa por la piel y por el cuero cabelludo. La bija atravesaba la cultura, hacía parte de un producto transversal en la vida, tanto así que algunas comunidades indígenas se han pintado la cara del color que da esta semilla al derretirse en agua y aceite, para identificarse como sujetos y a la vez como colectivo.

En segundo lugar, valoramos el texto: *Cocina, cultura y texto. Recetario para una semiótica culinaria* (2010), de Zuly Usme López. La autora hace explícita la relación entre lengua como código y como órgano del gusto, los cuales en conjunto forman lenguaje. Es así como Usme habla de la evolución del hombre, en tanto pudo cocinar y distinguir la necesidad biológica del placer gastronómico, del comer.

Asimismo, hace referencia al texto gastronómico y a lo que se puede explorar desde la semiótica a través de la alimentación, incluso su artículo lo redacta desde una estructura culinaria: *Menú, Aperitivo, Entrada fría, Entrada Caliente, Plato fuerte, Postre*, en la cual



Facultad de Educación

nos basamos para estructurar nuestro trabajo desde una carta de menú que se relaciona con el placer y el gusto de poner en función tanto el paladar como la lengua, para así construir relación con el otro. La autora no prescinde de explicitar que la alimentación va más allá de una función biológica automática.

De igual manera, para Usme, “la magia de la cocina y la magia de la palabra se nos presentan cada día pero veladas por la cortina de la cotidianidad” (p.131). Entendemos la cocina como taller, en donde se tejen diálogos cotidianos, saberes, sabores, experiencias que dan cuenta de la manera de relacionarnos con los alimentos, tanto de nuestros ancestros como de nosotros mismos. Es en la cocina donde la lengua cobra sentido como órgano del gusto y como código lingüístico-cultural de un contexto específico. Por un lado, nos permite saborear el presente, el pasado y el devenir de cada experiencia. Por otro lado, la lengua nos permite comunicarnos por medio de convenciones menos espontáneas, las cuales también nos llevan a tejer lazos con los otros. Al respecto, Usme señala que el:

Alimento [es] todo plato irradiado por una carga simbólica que lo caracteriza, todo ingrediente, la forma de preparar un alimento, la manera de servir y cómo se consume. Un alimento cuenta sobre la cultura, sobre el rango social, sobre la edad, sobre el género, sobre los gustos y disgustos. Da cuenta de los pueblos que nos antecedieron. De las gentes que nos precedieron. Cocinar un alimento es ponerse en relación con el otro. (p.104)

La relación con los otros es un componente esencial, posible no solo a través de la lengua como código común y convencional, sino también por medio de la lengua como órgano sensorial gustativo. Con esta, también construimos o destruimos lazos, creamos límites y distancias, pues hay que tener en cuenta que la comida también comunica con sus sabores, sus olores y su aspecto, que reflejan emociones de quien la ha preparado. Incluso, en el *Menú* de su texto, Usme comienza citando a J. A. Brillat-Savarin³: “El que recibe a sus amigos y no presta ningún cuidado personal a la comida que ha sido preparada, no merece tener amigos”. Esta frase es, entonces, muy explicativa en cuanto a la gran carga afectiva y comunicativa que posee la comida.

³ Autor francés del primer tratado de gastronomía.



Facultad de Educación

El trabajo que realiza la autora en este texto es valioso, puesto que es un trabajo que demuestra profunda indagación, ya que no solo se queda en dar conceptos en cuanto a la lingüística y a la gastronomía, sino que también los enlaza de manera muy acertada y creativa.

Convocamos nuevamente a Zuly Usme, esta vez con su texto *Apuntes semióticos para el estudio de la cocina migrante* (2015), por medio del cual pretende aportar al análisis semiótico de la cocina a través de la identidad cultural. Esto lo hace al reflexionar cómo se alimentan los migrantes, qué comunica la comida preparada por estos, qué alimentos consumen cuando llegan a un país extranjero y cómo intentan captar las características de una comida en un lugar específico que muchas veces es su lugar de origen, mas por consecuencias diversas deben migrar y es a través de ciertos alimentos que funcionan como referentes identitarios que intentan conectarse con su lugar de origen. Por ejemplo, cuando pensamos en granos de café aparece la imagen de Colombia casi automáticamente. “Es así como los granos de café están fuertemente asociados con el concepto de Colombia” (Usme, 2005, p. 8).

Como su nombre lo dice, este es un texto de *apuntes*, por tanto, no desarrolla profundamente las ideas. Encontramos citas de autores que han estudiado el concepto de *cultura* como Clifford Geertz, otros quienes introducen conceptos como *Palimpsesto culinario* (Genette, 1989), *Discurso alimentario* (Courtes, 1980), y muchos otros más.

Empero, por ahora nos llama la atención el concepto de *Textualidad gastronómica*:

(...) es un marcador identitario que enfoca su mirada etnográfica en ‘el comer’ de los inmigrantes y caracteriza el palimpsesto nucleado por la improvisación como lógica generadora de un nuevo texto culinario donde oscilan indiscriminadamente similitudes formales o degustativas. (Usme, 2015, p. 1)

Ese concepto lo menciona en el resumen, mas no vuelve a tocarlo en sus apuntes. Nos parece interesante la expresión, y nos aventuramos a precisarla y relacionarla, según su concepción y desde ejemplos que daba en su texto. La textualidad gastronómica posa su mirada en la manera de comer de los inmigrantes, es decir, cómo ellos intentan asimilar ciertas características culinarias de otros países en los que han estado para lograr un



Facultad de Educación

alimento parecido en términos de forma: aspecto o de gusto: sabor. Con palimpsesto, se refiere a cómo es retomada una comida típica, por ejemplo, de Colombia, en un lugar de África adaptándola con los ingredientes más comunes de allá. Citaban el caso de las empanadas africanas, las cuales en su aspecto se parecían a las de aquí, pero sabían totalmente diferentes. Si tenemos en cuenta el significado de palimpsesto, el cual es, en síntesis, reescribir un texto primitivo, encontraremos sentido si nos imaginamos una adaptación culinaria dada en otro país, nación, región, con otros ingredientes y quizás con otras técnicas.

Trayendo a colación referentes más locales, es preciso mencionar que revistas como *Educación y pedagogía*, de la Facultad de Educación de la U. de A. han realizado trabajos sobre interculturalidad y prácticas decolonizadoras en contextos educativos. Destacamos el texto *La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia*, bajo la autoría de Alfonso Cassiani Herrera. Este artículo trata sobre:

las dinámicas de construcción de relaciones entre las diversas culturas y grupos étnicos, que han encontrado en la etnoeducación y en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos un escenario propicio para su fortalecimiento, en la lucha por el reconocimiento como parte de esa diversidad activa que ostenta la nación colombiana. (2007, p. 98)

Vemos valioso el hecho de que se abra el espacio para que otras epistemologías ingresen a contextos que les han sido negados, que la diversidad y la multiculturalidad no solo sean nombradas, sino que se vean materializadas y se vivencien en procesos educativos, sociales y culturales. Sin embargo, la propuesta de Cassiani es un trabajo que no aporta mucho a lo que estamos cocinando aquí, puesto que se queda solo en la reflexión de lo útil que son estos espacios donde se les da voz a quienes han sido invisibilizados, gracias al establecimiento de decretos y leyes.

Ahora bien, en el *Repositorio de tesis de maestría de la Facultad de Educación*, nos encontramos con una tesis que apunta más a nuestros intereses investigativos. Nos ha dejado positivamente sorprendidas la tesis de maestría del profesor Berto Esilio Martínez, la cual se titula *Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente*



negra en Turbo (2014). Esta se sitúa en la línea Pedagogía y Diversidad Cultural de Maestría en Educación.

El autor parte afirmando que su trabajo es el desafío de:

articular críticamente los anclajes de las identificaciones de la gente negra en Colombia para (...) deconstruir imaginarios racializados y coloniales que aún perviven en las epistemologías y ontologías hegemónicas/eurocéntricas en nuestra sociedad. (p. 2)

Tanto la cuestión de la identificación como de la decolonialización, que él nombra como *deconstrucción*, de imaginarios racializados subsistentes en nuestra cultura y heredados de una tradición blanco/eurocéntrica hacen parte central de nuestro trabajo.

Empero, una primera diferencia respecto del nuestro es que nos basamos en una alimentación desde lo afrochocoano, para aportar a la decolonialización de esos imaginarios racializados a los que Martínez se refiere, evidenciados en el lenguaje. Otra diferencia es que la tesis del autor en cuestión tiene como foco la población turbeña, específicamente de la Pastoral Afro en Turbo, no olvidemos que una de nosotras dos es originaria de esa subregión de Antioquia, lo cual aportaría a la visión que otros investigadores tienen respecto del lugar de origen.

No está demás mencionar que el autor en cuestión tiene, entre sus categorías principales, la religiosidad y la espiritualidad, categorías -al menos no explícitas- en nuestro trabajo de grado.

Al continuar la indagación de referentes más cercanos, pudimos hallar un proyecto de investigación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana y un trabajo de grado, referidos al diálogo intercultural y a los aportes de la tradición oral afrocolombiana. Seguidamente, contextualizamos cada uno de ellos.

Como primer antecedente que retomamos de la licenciatura, tenemos: *La literatura: una puerta abierta al diálogo intercultural* (2013), por Marisela Guapacha, Marcela Amaya y María Alexandra Ruíz. Este es un Proyecto de Investigación realizado en el marco del

Facultad de Educación

Semillero de Investigación *Somos Palabra*, de la Licenciatura. Las egresadas se encuentran con el siguiente problema, el cual las motiva a desarrollar el proyecto.

en muchas escuelas se habla de inclusión y respeto hacia la diversidad, en un intento por mostrar acogida a las políticas públicas que hablan al respecto, pero pocas veces se aborda como un asunto que trasciende las formalidades administrativas, y que compete a todas las áreas del saber; porque como dice González (2010), los estudiantes pasan seis o más horas diarias y cinco días a la semana adquiriendo determinados conocimientos en las que escasamente se trabaja el legado cultural y social de los grupos étnicos de nuestro territorio. Así, por ejemplo, en los planes de área de Lengua Castellana de algunas instituciones educativas puede aparecer el estándar de competencias del lenguaje que se refiere al “reconocimiento en situaciones comunicativas auténticas, de la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar las actitudes de respeto y tolerancia de los estudiantes” (MEN, 2006, p. 37), pero no ser efectivo en las aulas, estar vaciado de sentido, o reducido a la enseñanza del mito y la leyenda. (p. 2)

Las autoras del proyecto plantean la incoherencia entre lo que dicen las políticas educativas y lo que en realidad se realiza en los espacios formativos. No obstante, ellas decidieron emprender un diálogo intercultural en el que se pudiesen reconocer rasgos de las culturas indígenas y afrodescendientes que habitan en Antioquia, valiéndose, a su vez, de “indagar por las concepciones de cultura y los imaginarios sociales que tienen los educandos” (p.3), para así aportar a la generación de reconocimiento del otro y de sí mismos como *seres diversos*. Este proyecto tuvo lugar en la Institución Educativa Jesús María del Rosal, Medellín con el grado séptimo.

En el caso de nuestro trabajo de investigación, notamos que desde los propósitos de formación de la Licenciatura se habla de inter y transdisciplinariedad, mas no son muy evidentes estas relaciones formativas con otros campos de saber, así que quisimos tejer relaciones con las Ciencias Naturales, desde lo ambiental, entendido desde la PNEA (2002) y con las Ciencias Sociales, para vivenciar aquello de lo que tanto se escribe y se escucha en los discursos, pero que pocas veces se lleva a cabo.

Otro punto de contraste, entre el anterior proyecto y nuestro trabajo de investigación, es que exploramos las relaciones inter y transdisciplinares, principalmente, en un contexto alternativo de formación (CorpoGEDI) y también en una institución educativa (I. E. Nuevo



Facultad de Educación

Horizonte). Cabe agregar que nos enfocamos en una alimentación desde lo afrochocoano, mediada por frutas típicas de allí, pero también otras interculturales como la piña, el mango, la guayaba, la sandía, las cuales se ven tanto en el Pacífico colombiano como en Antioquia.

Como segundo antecedente de la licenciatura, hallamos el trabajo de grado *Aportes de la tradición oral afrocolombiana a la reconstrucción del lenguaje, la memoria y la identidad en el aula* (2016), en el marco de la línea *Enseñanza de la lengua y la literatura*, por Marcela Amaya Taborda, quien hizo parte del proyecto mencionado anteriormente y de ahí que se interesara por indagar más sobre la tradición oral afrocolombiana.

La autora desarrolló un proyecto de aula con el grado 6°A, de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación de Bello (Antioquia), en el marco de la asignatura Taller de Lengua. Ella notó que en la malla del curso primaba el trabajo en torno a la estructura de la lengua, pero también observó que se le dedicaba un espacio a lo oral: mitos, leyendas. Su maestra cooperadora se mostró abierta a la transversalidad curricular entre el área de las Ciencias Sociales y la Lengua Castellana, lo cual ayudó a nutrir mucho el aspecto histórico y cultural de la tradición oral afrocolombiana. La estudiante en cuestión pudo aprovechar los espacios y las oportunidades que se le presentaban para comenzar a tejer relaciones y a identificar puntos de fuga, pese al problema que se le presentaba.

Amaya (2016) narra que:

Para muchos de los estudiantes de 6°A “la vida, las costumbres y aprehensiones del negro les resulta ajena y llena de prejuicios, lo que supone una falta de comprensión y les impide el reconocimiento del otro y de sí mismos como parte de culturas distintas, entre las cuales no existe gradación” (p. 7)

El componente de los prejuicios respecto de los negros es un componente esencial en nuestro trabajo, a través de la alimentación desde lo afrochocoano. Puesto que la alimentación es vital, vivencial, no parte de supuestos ni de solo imaginarios, lo cual, permitiría ampliar la visión. Si llegamos a conocer y a aprehender otros conocimientos y saberes por medio de sabores, no cabe duda de que poseeremos una experiencia personal y

única que va más allá de las opiniones. La alimentación es, también, un puente entre lo vívido y lo especulativo.

Plato fuerte

Como lo habíamos mencionado en la presentación de este capítulo, aquí nos centramos en las categorías principales de la investigación y las relaciones que podemos tejer entre unas y otras. Recibe el subtítulo de *Plato fuerte*, ya que nos enfocamos en el desarrollo y las relaciones de todos aquellos ingredientes (conceptos) que fueron fundamentales en la construcción de este plato.

En primer lugar, tenemos la **Alimentación**. Según la FAO (1996) (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación), la alimentación es: “un proceso consciente y voluntario que consiste en el acto de ingerir alimentos para satisfacer la necesidad de comer” (p.125).

Partimos de esta concepción de la alimentación para ampliarla y no quedarnos con la idea de que la alimentación consiste exclusivamente en un proceso biológico, sino que va más allá: alimentarse no es solo el hecho de consumir alimentos durante el día, tiene que ver con la relación del ser humano con lo que come, con la vida misma. Esto devela la manera de asumir una cultura e identidad. Al respecto, Usme (2010) expresa que:

(...) el alimento es un acto de comunicación. Con los alimentos se busca transformar al otro, embrujarlo, envolverlo en un sentimiento de placer, de satisfacción. Con el alimento reconciliamos batallas, reconstituimos fortalezas, transformamos pensamientos y sublimamos emociones. (p. 7)

Por ende, la alimentación incluye la manera cómo estamos concibiendo y alimentándonos de la vida; con nuestras experiencias, relaciones y actuaciones. Asimismo, nos desnutrimos con ciertas compañías, con ciertos conceptos, ideologías, prejuicios y estereotipos que nos separan de los otros y de lo otro, ya que, *a priori*, estamos juzgando, nutriéndonos o desnutriéndonos con lo que decimos y lo que escuchamos.

Facultad de Educación

Remitiéndonos a los Lineamientos técnico-administrativos y estándares del Programa de Alimentación Escolar (PAE), queremos mencionar la concepción instrumental desde donde se toma la alimentación:

Si bien el aprendizaje escolar es un proceso complejo en el que inciden múltiples factores, la alimentación escolar es una estrategia que ha demostrado ser efectiva para promover la incorporación y permanencia de los estudiantes y de la comunidad en general en la vida de la escuela, en los programas de salud y nutrición, y para promover el cambio social, consolidar los derechos humanos y la democracia. Sin embargo, estas condiciones solo se logran cuando los establecimientos educativos son vistos como centros donde interactúan los diferentes sectores de intervención social, y cuando el programa de alimentación escolar es objeto de un cuidadoso diseño y administración, para tener el máximo impacto sobre la educación y el desarrollo humano. (2013, pp. 8-9)

En la cita anterior, la alimentación es vista como un medio para que más niños sean matriculados en las escuelas, ya que es un gasto menos que tendrían los padres en compensación con la compra de útiles escolares y uniformes. Además, la alimentación, según el PAE, no tiene que ver con cuestiones, ni posibilidades formativas en la escuela, por ejemplo, no la contemplan como una posible asignatura del currículo escolar, que aunque en varios colegios con los PRAE (Proyectos Ambientales Escolares) se intente realizar la Huerta Estudiantil, no trasciende de allí, se queda solo en sembrar y dar una constancia de que el estudiante participó. Si, por ejemplo, se sacara un espacio para hablar de cómo se puede consumir cada alimento que se siembra, de los beneficios que trae a la salud o si se preparan germinados; sobre la combinación de los alimentos, las historias, la comida típica, sería una asignatura no solo por una posible nota sino, sobre todo, un conocimiento vital.

En contraste con la mirada del PAE, Carlo Petrini (2012), gastrónomo italiano y Fundador de Slow Food, plantea una postura y práctica sobre el conocimiento y la vida, en su texto *La Centralidad del Alimento*, en compañía de Carlo Bogliotti, Rinaldo Rava y Cinzia Scaffidi, nos da una visión problematizadora de la forma cómo se ha concebido la alimentación:

Otro punto para la reflexión es que el derecho a la alimentación no aparezca en el art. 6 que concierne al derecho a la vida: ¿por qué? La vida aparece entre los derechos civiles y



políticos; la alimentación entre los derechos económicos, sociales y culturales (...) Es como si existiera un nivel de accesoriedad en el acto de alimentarse. La alimentación, en el texto mencionado, no goza del mismo estatus de derecho político y civil que tiene la vida (...) La “vida” es casi un concepto abstracto; la alimentación, uno de los elementos de dependencia, aparece inserta entre los derechos sociales y económicos. (pp. 5-6)

Los autores cuestionan el hecho de que la alimentación, como lo vimos más arriba en el PAE, sea un instrumento, un accesorio más que no figura en los derechos fundamentales, como es el caso del de la vida, cuando la alimentación no es una cuestión meramente económica, de mercadeo. Esta es, sobre todo, un acto político, de decisión en el que nos jugamos la vida misma.

El jugarnos la vida no tiene que ver únicamente con el hecho de sostener el cuerpo físico, vinculado al acto biológico y fisiológico. La alimentación es también vida, debido a la relación intrínseca que existe entre esta y la naturaleza, la tierra donde habitan otros seres vivos, lo que, a su vez, nos recuerda que somos parte de esta. A propósito de la naturaleza y tierra que somos materializada/os en el alimento, Petrini, Bogliotti, Rava y Scaffidi (2012) apuntan:

El alimento es aquello que debería recordarnos a diario que somos parte de la naturaleza, que pertenecemos a ella, que nos hallamos en su seno en el mayor sistema viviente. El alimento procede de la Naturaleza a través de la Tierra, a través de nosotros se convierte en cultura y después regresa a la Naturaleza, siempre a través de la Tierra. Exactamente como hacemos nosotros mismos, que al final de nuestra vida regresamos a formar parte de la Tierra. (p. 8)

En esta misma línea de sentido, nuestro centro de práctica CorpoGEDI le da un lugar primordial a la alimentación. Como se deduce de las palabras de su directora, Paula Urrego:

Una relación primordial del ser humano. Es un campo problematizador que permite fortalecer el pensamiento crítico, reflexionar sobre la economía, los hábitos de vida. Hacer consciente la relación entre el primer territorio: el cuerpo, con un medio, con una comunidad. La alimentación es, en muchos casos, el pretexto para nuestros talleres, nuestros proyectos de formación, que nos permite articular muchos temas sociales, como de



dónde viene el alimento, quién lo siembra y de qué manera lo hace. (Entrevista⁴ directora CorpoGEDI, 2017)

Paula Urrego, además, en la cita anterior hace hincapié en el acto de cocinar como un acto político: “a través de este puedes ser más consciente de lo que generan tus hábitos alimenticios no solo en tu cuerpo sino también en el territorio externo”. La entrevistada valora la posibilidad de encuentro con los sabores y con los otros, aquel encuentro que facilita el cocinar en los talleres realizados con diversos grupos. Así pues, no cabe duda de lo trascendental que es la alimentación como mediadora formativa, ya que no es solo cubrir una necesidad biológica sino observar el impacto que tiene la alimentación en el ámbito personal, sociocultural y político.

Queremos insistir en que si ampliamos la concepción de alimentación, comprenderemos que comenzar a modificar los pensamientos y las acciones implican una dieta. Una dieta o un hábito no son fáciles de cambiar, es por ello que a lo largo de nuestro trabajo siempre estamos hablando de la posibilidad de aportar a procesos decolonizadores, a través de decidirnos, o no, por modificar algunos estereotipos y prejuicios con los que carga el lenguaje, mediante los sabores y los saberes que la cocina, desde lo afrochocoano, nos pueden brindar.

La decisión de escuchar al otro, de alimentarnos del otro y con el otro nos apoya también en el proceso de construir mejores relaciones, de ampliar los colores, los sabores, los saberes, los pensamientos, lo que, a su vez, nos va alejando, poco a poco, de las dicotomías como: los negros y los blancos, los cultos y los incultos, lo verdadero y lo falso, puesto que al comprender lo enriquecedora que es la diversidad no nos empeñaremos en seguir con una sola mirada, creyendo que es la única. Tener en cuenta esto, nos pone a vivir lo que es la ética de la comunicación, mencionada en el capítulo I. Ética proviene del griego *ethos*: manera de hacer, hábito. Por ende, la ética de la comunicación no es otra cuestión que respetarnos cuando estamos interactuando, en otras palabras, ese concepto se refiere a ser conscientes de los comportamientos y actitudes que adoptamos frente a la relación con

⁴ Informal semi-estructurada, donde primaba el diálogo sobre el papel de la alimentación en CorpoGEDI.



nuestros semejantes y con lo que nos rodea. En síntesis, ser ética/os es ser cada vez más críticos y conscientes de lo que nos estamos alimentando, es decir, de cómo estamos nutriendo la vida misma.

En cuanto a las categorías **Afro, Identidad y formación de subjetividades**, vale decir que, hablar de lo afro implica hablar de la historia y de los procesos de conquista y colonización. Whitten y Friedemann (1974), en su artículo, *La cultura negra del litoral ecuatoriano y colombiano: un modelo de adaptación étnica*, realizan un recorrido histórico de las comunidades negras. Allí, señalan que:

Los esclavos que primero entraron al litoral Pacífico fueron tanto los traídos directamente de África y los que viniendo de la Península estaban hispanizados. Fueron seguidos por un flujo continuo de cargamentos de africanos durante 350 años. Pero la fuga, la revuelta, la manumisión, los nacimientos (el producto de la unión de un blanco y una esclava negra era legalmente libre), y hasta la compra de la libertad comenzaron casi desde el principio. Tanto negros libertos como esclavos existieron desde los albores del siglo XVI hasta la mitad del XIX. (p.100)

Durante la historia, se han generado una serie de maneras de nombrar lo afro. Los españoles llamaban negros a los africanos esclavizados y el término estaba cargado de significado negativo y despectivo. Después de la esclavitud, surge el término moreno como una forma de aliviar la discriminación. Dicho término, genera polémica al ser eufemístico, es decir, al ser una expresión más aceptada y políticamente correcta, incluso en algunas ocasiones se utiliza con el sufijo diminutivo “ita/o”: *negrita/o, morenita/o*.

Más adelante, se introduce el término afrocolombiano/a. Valero (2013) señala que: “el término “afrocolombiano/a” comienza a usarse en Colombia por la década del cincuenta del siglo XX, con el inicio de los estudios antropológicos y apenas en el siglo XXI se instala en el discurso literario del ámbito académico nacional” (p.3).

Desde la cátedra de estudios afrocolombianos (1998) se arguye que:

El etnónimo afrocolombiano nace de la necesidad del grupo y sus individuos de poseer una identidad referencial construida sobre elementos objetivos y/o subjetivos; implica una resignificación, un reconocimiento del hombre negro, de su humanidad, de sus raíces culturales africanas y colombianas. El etnónimo afrocolombiano como autoidentificador constituye una ruptura activa con las clasificaciones etnoraciales que prevalecieron largo tiempo en el país; busca crear una conciencia básicamente política de la etnicidad negra, en



esa perspectiva trata de producir un sello en la conciencia étnica, partiendo del hecho de que la nación cultural negra es una realidad sociocultural. (p.17)

Vemos que aquí se re-significa lo *negro*, reemplazándolo por el término afro⁵. Unos prefieren usar éste, otros, por el contrario, no. Negro es una marca racial impuesta por los colonizadores, que se ha ido incrustando en los imaginarios socioculturales. En la lengua española se ha marcado como lo negativo, lo malo, diferenciándolo de lo blanco: lo bueno, lo positivo.

A propósito de lo que supuestamente ha significado ser negro o negra, profundizaremos en las relaciones de dos experiencias expuestas en el capítulo de análisis, que también han ayudado a resignificar, desde lo subjetivo, este término tan polémico, aunque tan sencillo, si partimos de la base de que, antes que todo, aquello que nos une es el hecho de ser Humanos.

En esta misma línea, líderes y activistas como Juan de Dios Mosquera (1999) define lo afro como:

(...) el conjunto de aportes y contribuciones, materiales y espirituales, desarrollados por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción y desarrollo de nuestra Nación y las diversas esferas de la sociedad Colombiana. Son el conjunto de realidades, valores y sentimientos que están integrados en la cotidianidad individual y colectiva de todos nosotros y nosotras. La Afrocolombianidad es un patrimonio de cada colombiano(a), indistintamente del color de la piel o el lugar donde haya nacido. (p.8)

Preguntarnos por quiénes somos es un desafío clave de nuestro trabajo y de la problemática identitaria. ¿Qué nos conecta y comunica sin homogeneizar? Rivera Cusicanqui (2005) respondería: el mestizaje y la colonialidad, ya que Latinoamérica se ha visto constituida por esos dos fenómenos, que se resumen en el entrecruzamiento no solo de razas, sino también de etnias y culturas. Y otra posible respuesta a esa cuestión, incluso más evidente, es el hecho de ser humanos. Ver esa semejanza en medio de tanta diversidad nos evitaría muchas

⁵ En algunos escenarios de discusión sobre qué significa ser Afrodescendiente o afro, encontramos el congreso de Durban en Santiago de Chile (2005).



Facultad de Educación

disputas, empero, estas también han llevado a reflexionar sobre cuál ha sido el origen de muchas problemáticas humanas y sociales, y ha sido precisamente la incompreensión del otro, de las diferencias.

En concordancia con la pregunta de quiénes somos, emerge otra categoría fundamental: **Identidad/Identificación**. Desde Rivera Cusicanqui (2015), se entiende identidad como una cuestión estática y fija, por el contrario, el concepto de *identificación* hace referencia al proceso por el cual el ser está siendo, lo cual apela a un proceso constante que dura toda la vida.

Al igual que Rivera Cusicanqui, Maalouf (1999) citado por Soriano (2004) afirma:

la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia, o dicho de otro modo, la identidad se forma y se transforma continuamente en relación con las formas por las que somos representados y tratados en los sistemas culturales que nos circundan, dando la posibilidad de pensar que en nosotros coexisten identidades contradictorias, de modo que nuestras identificaciones cambian incesantemente. (p. 35)

Nos referimos al término identificación para precisar que la identidad es un proceso, el cual no se encuentra acabado. En el caso de las comunidades afro, hemos evidenciado que hay varias maneras de reconocerse como tal, ejemplo de ello, son los afro que viven en el pacífico y los que viven en la costa caribeña, incluso los que habitan en la ciudad o en el campo, allí podemos observar diferentes formas de apropiarse de una cultura que está en constante movimiento.

En el caso de quienes lideramos este proyecto, incorporamos el concepto de identificación, en la medida en que hemos evidenciado en nuestro proceso de formación algunas transformaciones y apropiaciones en cuanto a lo que hemos sido. Por ejemplo, siendo ambas de raíces afro, notamos diferencias; la manera en que una se relaciona con los alimentos y con su derredor es distinta a la manera en que la otra lo ha vivido, un alimento que una puede conocer por un nombre, la otra lo conoce y prepara de otra forma.

Es importante hacer estas precisiones porque se tiende a pensar que las comunidades “minoritarias” tienen un mismo comportamiento, pero en realidad no es así. Justamente



Facultad de Educación

aquí, emergen dos categorías claves para tejer el asunto de la identidad y la decolonialización. Estas categorías son los estereotipos y los prejuicios, los cuales, a menudo, tienden a generalizar y a dar una visión distorsionada, negativa de lo que es identidad.

Los estereotipos hacen parte de los imaginarios sociales, los cuales propenden por clasificar comunidades, grupos específicos con los que no siempre se ha tenido contacto, y es, a través de unos pocos, generalmente, de grupos élites que se creen superiores intelectual e incluso, socioculturalmente, que se comienza a generalizar y a ver a quienes son diferentes a ellos de una manera específica e inmutable. Por ejemplo, las mujeres y los hombres negros son buenos bailarines; los negros tienen sabor para cocinar, para bailar y para todo.

Matsumoto (2000), traducido por Sierra (2009) escribe que los estereotipos:

son actitudes, creencias, opiniones generalizadas sobre gente que pertenece a culturas diferentes a la nuestra. Pueden basarse en hechos, pero a menudo (...) los estereotipos pueden ser útiles en darle a la gente alguna base para juzgar, evaluar e interactuar con gente de otras culturas -una especie de marco referencial- pero pueden ser muy peligrosos y destructivos cuando la gente se adhiere a ellos inflexiblemente y los aplica a toda la gente de ese contexto cultural, sin reconocer las bases falsas del estereotipo o las diferencias individuales dentro de esa cultura. (p. 2)

Los estereotipos tienden a subvalorar y a minimizar lo que para nosotros es diferente y a menudo, desconocido. He aquí un riesgo que corremos cuando caracterizamos al otro solo por pertenecer a una comunidad determinada: no permitimos que nos sorprenda con aquello que tiene por mostrarnos, por enseñarnos. No obstante, la tendencia a etiquetar no se ha dado únicamente en las dinámicas sociales, expresadas por medio del lenguaje, sino también a través de los alimentos. Por ejemplo, el borojó y el chontaduro los consumen los negros porque ellos son calientes, así que los usan con fines eróticos. Lo mismo ocurre con las ostras.

Las personas que basan su opinión en imaginarios no suelen indagar sobre otras maneras en que, por ejemplo, se consumen el borojó, el chontaduro y las ostras en el Chocó o en Urabá.



Facultad de Educación

Hay que remitirnos a su historia y partir también de la ubicación geográfica; por tradición, estos alimentos han sido consumidos en los lugares mencionados, porque, en primer lugar, es lo más cercano que su clima trópico les ha proporcionado. En segundo lugar, en tiempos de la esclavitud, esos alimentos les proporcionaban gran fuente de energía a quienes durante toda la jornada debían servir a los amos, y los primeros apenas se alimentaban. Vemos que no son en esencia frutas y comida de mar afrodisíacos en sí, estos cumplen funciones más allá de lo meramente erótico y sexual.

Cuando los estereotipos tienden a ser negativos y despectivos, entran en juego **los prejuicios**. Estos, como su nombre lo dice, juzgan *a priori* personas o comunidades simplemente porque hay unas referencias, y quienes se guían por estas aún no han podido comprobarlas o al menos, tener un acercamiento.

Frente a lo anterior, una vez más, Matsumoto (2000), traducido por Sierra (2009) afirma:

El prejuicio se refiere a la tendencia de prejuzgar a otros con base en la pertenencia a un grupo. Esto es, gente con prejuicios piensa acerca de otros solamente en términos de sus estereotipos. Los prejuicios resultan solamente de la inhabilidad individual de reconocer las limitaciones del propio pensamiento etnocéntrico y estereotipado. (p. 4)

El prejuicio es un estereotipo que carga de cualidades negativas a la población que se juzga. Cuando el pensamiento, por ende, el lenguaje se encuentra en este nivel difícilmente se pueden establecer diálogos, mucho menos comprender al otro, pues de entrada se está juzgando y menospreciando.

Respecto del prejuicio, era muy común escuchar comentarios como “los negros son brutos, ellos solo sirven para el trabajo”. De ahí que incluso en la literatura colombiana estén representados como criados y sirvientes de los blancos o mestizos. Es el caso de obras canónicas colombianas como *María*: la sirvienta encargada es la negra Feliciano, la vieja princesa africana llamada Nay, es la nana de María; *Cien Años de Soledad*: los negros e indígenas componen el servicio de los Buendía; entre otras narraciones colombianas como las de Tomás Carrasquilla, en *Simón, el mago*: la niñera del protagonista es una negra, Fructuosa Rúa, a quien de *cariño* llamaban Frutos.



Es el momento de profundizar en una categoría sumamente importante: **el Lenguaje** y sus relaciones con la cultura, la gastronomía/cocina/alimento/comida, con la lengua como órgano gustativo, e incluso, con la colonialidad. Antes de continuar, describiremos, concisamente, a qué se refiere cada término *gastronómico*.

La gastronomía se refiere al estudio y al conocimiento relacionados con los principios, las técnicas, las recetas y la evolución histórica de la preparación de los alimentos, dependiendo del contexto. Aquí convergen disciplinas como la antropología, la historia, la química, la biología, la nutrición, los idiomas. Slow Food (2008): “cree en una «nueva gastronomía» entendida como algo indisociable de la identidad y la cultura, basada en la libertad de elección, en la educación, en el enfoque multidisciplinar, para vivir lo mejor posible utilizando respetuosamente los recursos disponibles” (p. 3). Asimismo, conciben la gastronomía asociada a la política, la agricultura y la ecología a nivel mundial. Vemos pues que, desde esta perspectiva, la gastronomía no es solo el conjunto de técnicas, alejadas del contexto y de la cultura.

Por su parte, la cocina o arte culinaria tiene que ver con la creatividad para preparar los alimentos en cada cultura y contexto. Mientras que, el alimento puede ser una sustancia líquida o sólida, aquello material, simbólico, espiritual, medicinal, -no es gratuito que Hipócrates, el padre de la medicina haya dicho: “Que tu alimento sea tu medicina”-, que ingerimos o incorporamos a nuestra vida para diversos fines. Es precisamente por su carácter más amplio que nos hemos interesado en este.

Finalmente, la comida es la ingesta de sustancias líquidas y sólidas en horas determinadas que sirven para alimentar nuestro cuerpo, por ejemplo, el desayuno, el almuerzo y la cena: las tres comidas principales del día. Y aún más, Slow Food (2008) “entiende la comida como placer, toma de conciencia y responsabilidad” (p. 5).

Hechas tales precisiones, continuaremos con el desarrollo de la categoría *Lenguaje* y las diversas relaciones que se tejen con ella.

En el primer capítulo, hemos expuesto que concebimos el lenguaje desde un sentido más amplio, el cual no abarca solo el código lingüístico con sus reglas estructurales y gramaticales. Claro está que cuando hablamos de lenguaje nos remitimos inmediatamente a



Facultad de Educación

los seres humanos comunicándose a través de la palabra escrita y/o oral. A esto se le agrega el hecho de que el lenguaje va ligado al pensamiento, idea muy aceptada, que Vigotsky (1934) expone en su libro *Pensamiento y lenguaje*. Desde esa perspectiva, se piensa que solo los humanos poseemos lenguaje, pues trascendemos de la sola comunicación por instinto, caso contrario al de los animales que pueden comunicarse por medio de danzas, como es el caso de las abejas, para indicar que en determinado lugar hay alimento. Pero la danza y otras manifestaciones como los aullidos, ronroneos, entre otras, solo hacen referencia a necesidades presentes.

Aquí no trataremos del lenguaje animal, pero sí mencionaremos, en unos párrafos más adelante, diversos lenguajes por medio de los cuales los seres humanos podemos comunicarnos.

No quisiéramos continuar, sin antes precisar, muy brevemente, las diferencias entre lenguaje, lengua y habla.

El lenguaje es la capacidad que tenemos los seres vivos de comunicarnos, no obstante, Ferdinand de Saussure, el padre de la lingüística en su *Curso de Lingüística General* (1945), dice que el lenguaje es una capacidad exclusivamente humana, ya que podemos abstraer, al contrario de los animales. Ese es un tema que se ha discutido, aquí no nos interesa profundizar en ello.

La lengua es el código lingüístico, un idioma, por medio del cual una determinada comunidad se comunica. Es como un acuerdo tácito o implícito que se realiza entre las personas que lo hablan. Por su parte, el habla es el acto singular, individual que tiene cada persona de expresar aquello que piensa, siente, ve. *Grosso modo*, esas son las diferencias principales. Para profundizar, se pueden remitir a autores como Edward Sapir con *El lenguaje: introducción al estudio del habla* (1921), Noam Chomsky con *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso* (1989), entre muchas otras obras de lingüistas, gramáticos y filósofos.



Facultad de Educación

En este trabajo, le damos primacía a la relación entre lenguaje, cultura y sociedad.

Respecto del lenguaje, en los Lineamientos Curriculares (2013) encontramos que:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 26)

Y no solo el acto de escribir produce el mundo, el de hablar también lo hace. Aún más, permite crear relaciones entre diversos universos, porque el lenguaje es, sobre todo, social. ¿Qué ocurre con un individuo que no interactúa con nadie más? Probablemente, su universo se vea reducido, ya que tiene sus propias ideas que no pone en común con otros. Patiño (2012), refiriéndose a la novela *María* habla del día de mercado como una institución, porque “a parte de sus propósitos mercantiles será una ocasión de encuentro comunitario, un ámbito de intercambios culturales, (...) una oportunidad para el establecimiento de nuevas relaciones sociales” (p. 92). El ejemplo que nos proporciona el autor es solo uno de tantos que podemos notar a diario, en cuanto a las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad.

Ahora, queremos mencionar algunos lenguajes humanos que hay, para adentrarnos en uno. Si nos remitimos a términos como lenguaje matemático, informático, musical, kinésico, proxémico, artístico, notaremos lo amplio que este es. Patiño (2010) apunta:

Los lenguajes humanos, por ejemplo, nos remiten al habla, a las lenguas, a las narraciones orales, a la escritura, a la literatura, a la música, a los sistemas de comunicación gestual, a las representaciones gráficas o pictóricas, etc. Y cada uno de estos campos arroja diversidad de manifestaciones que exigen experticias variadas. (p. 121)

No obstante, aquí nos centramos en un lenguaje alimentario, relacionado con la cocina. Intentamos, entonces, explorar relaciones entre la lengua como órgano sensorial gustativo, la lengua como código y la cocina, desde Usme (2015):



aunque cocina y palabra convergen en este órgano [de la lengua]⁶, también comparten toda la cavidad bucal y sus componentes (dientes, encías, paladar, velo) con los cuales articula palabras y desarticula alimentos. Antes de aprender la palabra el hombre aprendió el gusto. De igual forma que se estudia la lengua-palabra como un sistema de signos jerárquicamente organizados y relacionados entre sí, la lengua-gusto presenta un complejo código culinario [proteínas, vitaminas, carbohidratos, grasas]. (p. 81)

Vemos en la cita anterior la lengua en doble vía, desde lo fisiológico, desde cómo está estructurado nuestro organismo. Cuando comenzamos a pensarnos nuestro proyecto no nos imaginábamos siquiera esta relación tan evidente, pues estábamos inquietas porque anticipábamos preguntas como: ¿qué tiene que ver la alimentación con nuestra formación en lenguaje? Pregunta que constantemente intentábamos responder, pero a medida que nos sumergíamos en el proceso de investigación fuimos encontrando dulces en medio de un panorama donde todo parecía ser amargo.

Entre esos dulces, nos encontramos con una relación muy pertinente en cuanto a principios lingüísticos y gastronómicos. La misma autora, nos proporciona el siguiente manjar:

Trasladando al orden gastronómico los principios de la lingüística propuestos por Ferdinand de Saussure, encontramos que así como distinguimos lengua y habla, en la gastronomía podemos diferenciar cocina y *cuisine* cocina tradicional. La cocina como la lengua es el componente social que encierra todos los sistemas de signos del cual se extraen las distintas manifestaciones de la cocina tradicional; esta es, por su parte, el habla de la cocina, la parte individual. (p. 81)

En la *cuisine*, cocina tradicional o individual entran a formar parte lo que se ha conocido como cocina nacional y cocina local. Este tipo de cocina, como su nombre lo sugiere, se refiere a aquella preparada en un contexto específico, que, si bien parte de “principios” generales, posee sus propias técnicas e ingredientes. O incluso, una persona puede realizar una especie de palimpsesto gastronómico (innovación y/o adaptación de una comida). Un ejemplo de ello son las sopas. Estas se encuentran casi que en todas las culturas; la sopa en este caso sería la lengua, la base, el código mediante el cual se construyen tipos de sopa. Un tipo de sopa correspondería al habla. Así pues, sopa de cangrejo, sopa de pescado, aún más,

⁶ Precisiones de las autoras.



sopa de sardina emergen de la base *sopa*, y son manifestaciones de esta. Las anteriores, son maneras de preparar la sopa en varios lugares del Chocó, Pacífico colombiano.

Otra relación que podemos establecer entre lenguaje y cocina/alimento, es proporcionada también por la autora Usme (2015):

La lengua que saborea también significa sus productos así como la lengua que habla dota de sentido a sus palabras. Y, al superar la condición de satisfacer la necesidad de nutrición, la lengua-sabor pone en práctica nuevos usos para sus obras. Así como hacemos cosas con las palabras, también hacemos cosas con los alimentos. (p. 103)

El anterior fragmento nos sugiere que la lengua-sabor es una alianza casi poiética, creativa, pues no ingerimos alimentos mecánicamente, sino que antes del proceso de convertir en nutrientes lo que va pasando por el sistema digestivo, éstos llegan al órgano (lengua) que dota de sentido aquello que consume, aquel órgano que permite establecer relaciones con los sabores, con los saberes y con la experiencia vital. Es así como la evolución del hombre se manifiesta en el disfrute de los alimentos, la cual va más allá de cubrir la necesidad biológica. Así pues, de la misma manera como hacemos relaciones, experiencia, vida con los alimentos, también hacemos cosas con las palabras (tanto el filósofo del lenguaje, J. Austin, en *Cómo hacer cosas con palabras* (1962) como el filósofo de las ciencias humanas, M. Foucault, en *Las cosas y las palabras* (1966) tendrán mucho qué decir al respecto), en otros términos, a la vez que nombramos e indicamos las cosas, tangibles e intangibles, las estamos creando, les estamos dando vida.

Como lo anunciamos, finalmente tocaremos una relación entre lenguaje y colonialidad, a través de un ejemplo.

- El jitomate, más conocido como tomate: su origen es *xictomatl* de la lengua amerindia **náhuatl**. Cuando los colonizadores llegaron a México, decidieron suprimir la primera sílaba, en parte, por incompreensión lingüística y por otra, debido a la creencia de superioridad, puesto que a los colonizadores les parecía muy extraña la manera en cómo nombraban al *tomate* los seres a quienes veían como primitivos, lo que tuvo como consecuencia que se nombrara **tomatl**: tomate (González, 2012).

Facultad de Educación

El alimento protagonista del ejemplo anterior, hoy día se conoce como tomate en la mayoría de los lugares de latinoamérica, solo en algunas partes del centro y sur de México se le nombra como jitomate, que en su aspecto físico se diferencia del tomate que conocemos porque el primero tiende a ser más largo. En la situación anterior, pudimos notar los efectos de la colonialidad, que en ese caso no solo afectaron el cambio de denominación, sino también, la manera en que quienes dieron el primer nombre, partiendo de su lengua, construyeron identidad en torno a ese alimento.

Caso similar ocurre cuando fuera de un contexto específico, en este caso del Chocó, comienzan a renombrarse alimentos, sean frutas, bebidas, mariscos, partiendo de estereotipos e incluso de prejuicios. Tanto así que a frutas como el borojó y el chontaduro se les ha llamado exóticas, *exo*: fuera de lo típico, de lo “normalizado”, e incluso, se les llama afrodisíacas porque despiertan o aumentan el apetito sexual, de hecho, el origen de este término proviene de la diosa griega del amor, Afrodita. Ya hemos tocado el carácter meramente afrodisíaco de estas frutas, y no es del todo cierto.

Finalmente, una categoría transversal es la de **Práctica decolonizadora**, en tanto queremos apostar por otras formas de concebir las categorías que hemos mencionado, pero sobre todo, sus relaciones, ya que, como lo hemos explicitado, nuestro objetivo principal es: aportar a una práctica decolonizadora de estereotipos, expresados en el lenguaje, principalmente oral, a través de una alimentación desde lo afrochocoano.

En un primer momento, nos acercamos a lo que dos autores conciben como colonización y colonialidad. En primera instancia, traemos a Aimé Césaire (2006), quien en su libro *Discurso sobre el colonialismo* entiende la colonización como deshumanización, cosificación, vaciamiento de culturas para imponer una dominante. Césaire, la refiere en los siguientes términos: “Yo hablo de sociedades vaciadas de ellas mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones minadas, de tierras confiscadas, de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias posibilidades suprimidas” (p. 17).

En la cita anterior, el autor hace referencia al hecho físico y violento de cuando los colonizadores llegan a un territorio y acaban con todo lo que encuentran allí, porque no



Facultad de Educación

comprenden la cultura que hay en ese lugar, pues piensan que la única verdadera y posible es la de ellos. Césaire es heredero de esa colonización, pues su lugar de origen es Martinica, una colonia francesa. Nosotra/os aquí en Latinoamérica también hemos sido producto de ese tipo de colonización, como lo mencionamos en el primer capítulo. Los martiniqueños son, principalmente, el resultado de caribeños afrodescendientes y franceses. Los colombianos, lo somos de indígenas, españoles y afrodescendientes.

Hay otro tipo de *colonización*, la **colonialidad**, que Veronelli (2016), en su artículo *Sobre la colonialidad del lenguaje*, nos da a entender como un estado de dominación sutil y no físico, por medio del cual nos van despojando de nuestras formas de ser, pensar y hacer. Este concepto de colonialidad, como lo mencionamos en el primer capítulo, va ligado al de modernidad. Este último es la cara visible, es el proyecto por el cual se busca el “progreso”. ¿De qué manera se espera lograrlo? Deshumanizando, en esto coincide con Césaire, racializando la alta y la buena cultura de la no cultura y la barbarie.

La autora contrasta dos conceptos interesantes, los cuales son: raza y racialización: “(...) mientras raza refiere a una clasificación social que dice ‘este ser no es humano’ o ‘este ser es menos-que humano’; ‘racialización es el proceso que deshumaniza, que reduce a gentes y sociedades poniéndolas en situaciones y relaciones que las despojan de su humanidad” (p. 41).

Aquella racialización, lleva implícita la ideología de que todo lenguaje que no sea el dominante, está por debajo de este y, es entonces cuando los colonizadores se proponen suprimirlo e imponer el propio, ya que el primero, el nativo es bárbaro como sus hablantes. A esto, Veronelli (2016) le llama **colonialidad del lenguaje**, y lo ilustra con la siguiente idea:



Nebrija y Alderete no ponen en práctica una clasificación de las lenguas en sentido aristotélico; más bien, dan cuenta del criterio filosófico y lingüístico que se estaba construyendo en el siglo XVI para establecer esa superioridad e inferioridad. Se puede decir que este criterio incluye: a) tener una relación filial con las lenguas tradicionalmente superiores y percibidas como regalos de Dios (el latín, el griego y el hebreo) y, consecuentemente, ser lenguas capaces de expresar conocimiento; b) tener la capacidad para la empresa política de unificar un territorio, incluyendo la expresión de las leyes, la autoridad y el orden de ese territorio, y c) la conexión entre escritura alfabética y civismo. Entonces, cuando se evalúan los medios de expresividad de gentes percibidas como 'bestias', desde este criterio, no son lenguas. (Veronelli, 2006, p. 45)

Notamos claramente otra relación entre lengua y humanidad. Si la lengua de una determinada comunidad no cumple con los criterios anteriores, no puede considerarse como tal, ya que quienes la hablan no son capaces de expresar conocimiento *episteme*, la manera en que se comunican es igual de instintiva a cómo lo hacen las bestias. Es de ahí de dónde surge el concepto de dialecto, el cual no llegaba al *estatus* de lengua, además su comunidad era minoritaria, tanto en número como en valor cívico para las élites, en contraposición con lenguas oficiales como el español, el inglés o el francés.

De la anterior racialización fueron objeto las lenguas criollas e indígenas de América. Por ejemplo, la lengua palenquera de San Basilio ha sido considerada un español mal hablado, un dialecto, ya que es una variante que se desprende de una lengua oficial: el español. No obstante, pensar esto es reducirla. La lengua palenquera ha sido una construcción vital por parte de los negros esclavizados, hasta el punto de que fue el medio por el cual pudieron libertarse. Al ser los esclavizados despojados de distintas partes del continente africano por los esclavistas, no tenían una lengua en común, por lo tanto, comunicarse para planear estrategias de fuga era casi imposible. Al estar en contacto con el español, el portugués y las distintas lenguas africanas, fueron creando una forma de comunicarse, teniendo raíces, evidentemente, en la lengua española, la portuguesa y la kikongo del tronco bantú.

Afirmar que la lengua palenquera es un español mal hablado es despojarla de toda su carga histórica, cultural, epistémica y vital. Es reducirla a una no-lengua. Asimismo, ocurriría si nos atreviésemos a afirmar que los colombianos no somos humanos porque en nosotros hay



Facultad de Educación

también tres raíces: la nativa o indígena, la española y la afrodescendiente. En este sentido, seríamos unos no-humanos o menos que seres humanos.

Hoy día, gracias a tantas luchas decolonizadoras se han reconocido muchas lenguas como tales, con sus propias formas, a las que incluso empiezan a escribirles gramática, como es el caso de la lengua criolla palenquera y de la amerindia náhuatl.

Después de degustar los anteriores conceptos y hechos histórico-sociales, nos deleitaremos con Silvia Rivera Cusicanqui, una autora y docente universitaria indígena de Bolivia, con su apuesta por prácticas decolonizadoras.

Partimos de que los discursos decoloniales invitan a pensar la pedagogía y el conocimiento desde una perspectiva crítica. Sin embargo, buena parte de los autores de estas propuestas han sido cuestionados por limitarse al ámbito de la enunciación y la teorización, así como por reproducir algunas prácticas sobre la producción de conocimiento que ellos mismos critican (Rivera Cusicanqui, 2010). De ahí nace nuestro interés por explorar las prácticas decolonizadoras.

Rivera Cusicanqui no define como tal la descolonización, pero da puntadas para comprenderla: “la descolonización no puede ser sólo un pensamiento o una retórica, porque las palabras suelen desentenderse de las prácticas. Se puede hablar contra el racismo mientras éste impregna y orienta, subterráneamente, lo que se hace” (p. 6).

Rivera Cusicanqui (2010) es muy clara en su planteamiento, la descolonización es un hacer, no puede ser solo discurso y teoría porque, de lo contrario, termina siendo y haciendo lo mismo que se ha criticado o se quiere decolonizar. La autora agrega que “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (p. 6). Es evidente, pues, el énfasis que ella hace en la práctica.

En este orden de ideas, una práctica descolonizadora es, en primer lugar, notar la manera en que estamos siendo colonializada/os y posteriormente, buscar la manera de comenzar el proceso de decolonización, lo cual implica no quedarse solo en la teoría ni en la reflexión sino actuar, hacer algo respecto de lo que ya nos hemos enterado; “la regresión o la



Facultad de Educación

progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 55).

En consonancia con el tema de la alimentación, intentar decolonizarnos es como dejar una dieta que ha llevado tiempo en que la incorporemos a nuestras vidas y, asimismo, paulatinamente, será el proceso de deshabituarnos. Es por ello que aquí pretendemos aportar a una práctica decolonizadora, desde talleres y materiales didácticos que logramos construir, que incluyen lo que hemos venido siendo y cómo el emprender tan arduo trabajo investigativo ha partido de nuestras maneras de ser, y ha aportado a que nos demos cuenta de cuán colonizadas estamos, de cuán herederas somos de la historia y la cultura colombiana.

Finalmente, nos planteamos otra pregunta: ¿Por qué partir de nosotras para hablar de prácticas decolonializadoras? Somos nuestro primer objeto de observación y reflexión, ¿cómo pretender aportar a la resignificación, a la decolonialización, al cambio cuando ni siquiera hemos vuelto la mirada hacia nosotras? Petrini, Bogliotti, Rava y Scaffidi (2012) nos lo responden en términos muy claros “El cambio, en la práctica, parte a escala local. Porque se supone que nosotros conocemos nuestro territorio, con sus límites y hasta sus mínimos detalles, que sabemos valorizar sus cualidades y corregir sus defectos, que lo sabemos comprender y también tenemos la posibilidad de permanecer vigilantes sobre él” (p. 22). El territorio, en este caso, es entendido como nuestro cuerpo, como lo que somos en este momento. Ahora, daremos paso al capítulo de la metodología.



Capítulo III

La sazón del saber

Hemos decidido llamar a este capítulo la sazón del saber, porque así como para la preparación de un delicioso pastel de arroz son importantes los ingredientes, también es de suma importancia la manera en cómo hemos ido cocinando este Trabajo de Grado. En otras palabras, como lo dirían las señoras *Ansina e Inocencia*⁷: “Hay que tener buena sazón pa que la comida quede sabrosa”, y esa sazón la dan los ingredientes que se escojan para esperar unos resultados con mucho gusto, que a la vez, sean digeribles y nos nutran.

Es por ello que la metodología decolonial es como el ajo, la cebolla, el coco o el plátano en la cocina afrochocoana, ya que no pueden faltar en la preparación de las comidas. Así pues, este capítulo tiene como objetivo exponer y fundamentar la perspectiva metodológica asumida en esta investigación, las fases o los momentos que fueron claves en este proceso, la descripción del contexto y de los participantes, al igual que la justificación de los procedimientos o herramientas implementadas en la recolección de la información.

¿Cómo llegamos a la sazón del saber?

Dado que la perspectiva metodológica que hemos decidido llevar a cabo en nuestro trabajo de grado es con base en una *metodología decolonial*, es conveniente hacer un breve recorrido por lo que hasta el momento se ha concebido como metodología, para luego situarnos en el enfoque de nuestro interés.

El campo de las metodologías es muy amplio, allí convergen infinidad de corrientes que se han encargado de investigar diversos temas que tienen que ver con el ser humano y lo que lo rodea. Hablar de metodología implica hablar de ruta, proceso, guía, hacer y, por supuesto, de investigación.

⁷ Ansina e Inocencia son unos personajes creados por nosotras, en el marco de los talleres que se realizaron en esta investigación. Esta información se ampliará con más detalle en el capítulo de los análisis.



Facultad de Educación

Desde siglos atrás, el hecho de investigar ha estado centrado, predominantemente, en la teoría del empirismo y el paradigma positivista. Este ha privilegiado la recolección de datos para el procesamiento de la información a nivel cuantitativo y estadístico, en aras de establecer teorías universales y generalizables, en medio de la distancia incuestionable entre sujeto y objeto de investigación. Los resultados y maneras asociados a este tipo de investigación han moldeado la forma en cómo se concibe el mundo y el conocimiento; a tal punto que este “es objeto medible, cuantifica los fenómenos observables que son susceptibles de análisis matemáticos y control experimental” (Ricoy, 2006, p.15).

Desde otro punto de vista, ha surgido la necesidad de investigar aquello que el paradigma positivista ha invalidado, una de las formas de investigar esas otras maneras de concebir el conocimiento es a partir de las metodologías que ofrecen las ciencias sociales y humanas, las cuales buscan explorar, profundizar en los pensamientos y experiencias de la gente y no tanto generalizar para establecer teorías o leyes universales. Precisamente, una *metodología decolonial* busca indisciplinar la investigación de la forma en que ha sido establecida. Pero, ¿cómo hacerlo? Haber (2011) plantea que:

Indisciplinar la investigación, como primera medida, consiste en indisciplinarla de los supuestos metafísicos que se reproducen en los marcos disciplinarios (Haber 2008; también cfr. Walsh et al. 2002). Indisciplinar la metodología consiste en indisciplinarla de sus supuestos: la relación de objetivación/subjetivación, la linealidad temporal de la secuencia de producción de conocimiento, la distribución topológica del conocimiento teórico y del mundo, y la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones social/vitales. (p.4)

Es necesario precisar que las ciencias sociales y humanas han estado permeadas por el positivismo durante varios años, así que algunas de sus investigaciones han tomado la idea de disciplina, de ahí que autores como Walsh, Mignolo, Suárez Krabbe, hayan decidido investigar sobre la decolonialidad, el epistemicidio latinoamericano y la interculturalidad. Todo ello requiere reflexionar sobre el concepto de disciplina. En palabras de Haber (2011):

La disciplina nos pone siempre en el lugar hegemónico de las relaciones interculturales. Desde ese lugar es posible enunciar al otro sólo en el lenguaje de Occidente, es decir, sólo es visible el otro a la sombra que Occidente (la disciplina) ya le ha proyectado, aunque



luego desconozca haberlo hecho de manera de ‘ver’ en el otro lo que el otro ‘es’, es decir, lo que el lenguaje disciplinario ha *hecho*. (p.5)

De este modo, la disciplina además de ponernos en un lugar hegemónico validado por las academias, nos ubica en una zona de confort, esto conlleva al sosiego y la seguridad ontológica que no permite entender otros discursos y saberes que aportan a la manera de nombrar el mundo. Con esto no queremos decir que la disciplina no debe existir o que es nociva para el ser humano, solo que se ha quedado corta en abarcar los estudios de la sociedad, es más, como maestras en formación de la licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, reconocemos que estamos inmersas en esa idea de disciplina a nivel literario.

Es por ello que acudimos a la invitación que nos hace Tuhiwai Smith (1999) en su libro *A descolonizar las metodologías, investigación y pueblos indígenas*. Esta autora indígena Maori⁸ se ocupa de presentar cómo los entes institucionales de la investigación en cuanto al conocimiento se encuentran encastrados en un sistema global de imperialismo y de poder, lo cual no ha permitido ver hacia otros lugares donde también se produce conocimiento. Vale la pena aclarar que:

A descolonizar las metodologías no es un método de revolución en sentido político, pero provoca cierto pensamiento revolucionario sobre los papeles que juegan en la descolonización y en la transformación social del conocimiento, la producción del conocimiento, las jerarquías del conocimiento y las instituciones del conocimiento. (p.14)

Así, hasta el momento, hemos presentado algunos referentes teóricos que nos ayudan a entender el por qué es importante hablar de una metodología decolonial en el campo de la investigación y aún más, en la Facultad de Educación, la cual tiene un alto componente humanístico. Siguiendo esta línea, es preciso presentar una serie de preguntas que nos permitirán entender por qué dicha metodología es la más acorde para este trabajo.

⁸ Etnia polinesia que se encuentra en Nueva Zelanda.



¿Cómo se entiende la metodología decolonial?

En primer lugar, la metodología decolonial es una apuesta por trascender los discursos y reflexiones conceptuales que sugieren decolonizar el ser, el saber y el hacer de los modelos hegemónicos, este enfoque se nutre del giro decolonial. El cual implica:

(...) una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2005), a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010, p. 220)

En segundo lugar, la metodología decolonial busca:

propiciar espacios formativos donde la conciencia histórica y la capacidad crítica sean ejes impulsores de nuevas formas de conocimiento, nuevas formas de aprender y nuevas maneras de producir, recrear y transformar la cultura. En definitiva, se trata de promover una acción reflexiva, ética y política que sea capaz de problematizar los valores, principios y normas de la perspectiva epistémica colonial, con el fin de provocar inéditos y particulares procesos de construcción de saber y potenciación del sujeto en los que su experiencia y existencia estén anudadas a la problematización de lo hegemónicamente instituido. (p. 231)

Las anteriores citas son muy claras y orientadoras en lo que confiere a la metodología decolonial, no obstante, se quedan en conceptos y discursos que motivan las fibras del cambio de pensamiento sin trascender a la práctica, al hacer cotidiano. La decolonialidad puede evidenciarse más en las prácticas cotidianas que en los discursos. Así, los autores anteriores nos “iluminan” conceptualmente, mas frente al cómo incorporar paulatinamente el pensamiento decolonial en el hacer nos dejan en la penumbra. Más adelante, tendremos a Silvia Rivera Cusicanqui, quien con sus prácticas cotidianas nos da más luces respecto de prácticas decolonizadoras.

¿Por qué explorar una metodología decolonial en nuestra investigación, y a través de ella en la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana?

Le apostamos a una metodología decolonial porque, precisamente, nuestro trabajo pretende aportar a la decolonialización de estereotipos presentes en el lenguaje, a partir de la



alimentación desde lo afrochocoano. Esto exige explorar e implementar una metodología coherente con el problema de investigación, con el contexto de la práctica y, por supuesto, con nuestro proceso de formación y lugar de enunciación como maestras que se forman en lenguaje.

Es por ello que al hablar de lo afro y desde el reconocimiento crítico de su historia, intentamos visibilizar y cuestionar las verdades absolutas del conocimiento, el cual se tiene entendido que viene de Occidente. Desde donde se plantea que los conocimientos ancestrales:

sólo pueden conducir al error, al engaño, y deben tomarse como residuos de un pasado (pre-moderno) del cual requerimos separarnos para siempre. En el campo de la ciencia deben eliminarse los conocimientos holísticos. De manera contraria, la visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual, ha de reemplazarse por una concepción de mundo similar al de la máquina. (Castro-Gómez, 2013, p.35)

La metodología decolonial amplía y resignifica la manera de investigar. A diferencia de la separación entre el sujeto investigador y el sujeto/objeto investigado. Desde esta metodología somos sujetos y objetos de investigación; es por ello que le apostamos a explorar el conocimiento intrínseco en nuestras raíces, siendo maestras en formación y, sobre todo, siendo nosotras mismas.

Quizá hubiese sido más sencillo implementar algunas de las metodologías que se han llevado a cabo frecuentemente en las investigaciones pedagógicas y sociales, donde predominan metodologías cualitativas en las que, casi siempre, ya están los pasos prescritos. Al pensarnos una metodología decolonial queremos ser coherentes con aquello que se investiga, indagando primero por nuestros propios estereotipos y prejuicios en diálogo permanente con las experiencias en los diferentes espacios formativos en que participamos y lideramos en CorpoGEDI, en la Fiesta del Libro y de la Cultura (Jardín Botánico) y en algunos contextos escolares como Instituciones Educativas Sol de Oriente y Nuevo Horizonte.

Es por ello que esta investigación es exploratoria, en la medida en que la metodología que decidimos implementar nos pone en la tarea de crear y transformar la manera en cómo se ha



investigado, asunto que traspasa nuestras reflexiones. Además, el hecho de realizar las prácticas en un territorio como CorpoGEDI, nos pone en otra lógica, ya que no es una biblioteca o ludoteca, es una corporación ambiental en la que pudimos reconocer prácticas decolonizadoras como sembrar, tejer, cocinar y reconocer nuestro territorio.

Momentos de cocción

Este apartado corresponde a las fases o momentos por los que hemos pasado en nuestra investigación. Este proceso lleva un año y medio, iniciado en el *Seminario de Práctica Pedagógica I*, en el cual hubo observación participante y no participante, para familiarizarnos con un espacio tan distinto de los cuales acostumbrábamos a asistir (escuelas y colegios) en los espacios de práctica. Este espacio es una Corporación Ambiental, ubicada en Itagüí, como lo hemos mencionado en el recorrido de este trabajo.

El momento que le subsiguió fue el *Seminario de Práctica Pedagógica II*, en el cual nos pensábamos propuestas didácticas para implementar la alimentación desde lo afrochocoano en diálogo con los intereses y proyectos de CorpoGEDI. Por medio del Grupo Ecológico conocimos otros espacios formativos en los cuales se hizo conciencia de la relación consigo, con los otros y con lo otro.

Finalmente, el tercer momento es el *Seminario de Trabajo de Grado*, en el cual nos documentamos, leemos, releemos, hacemos relaciones entre autores y vivencias en las prácticas. Recopilamos toda la información y experiencias que nos son posibles para intentar comunicarlas a través de la escritura, y así aportar, en alguna medida, a los procesos formativos individuales de los potenciales lectores de nuestro trabajo y, por supuesto, a nuestra Licenciatura.

¿Qué investigaciones se han valido de la metodología decolonial?

Para enunciar investigaciones que han trabajado bajo esta metodología, es menester mencionar a Julia Suárez-Krabbe, (2011), en su trabajo: *En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales*, quien aborda:

el problema de la colonialidad en las metodologías antropológicas y esboza una propuesta de cómo superarlo. Critica la separación de saberes implícitos en la práctica del trabajo de campo y las nociones de distancia crítica e integridad teórica de la



investigadora. En su lugar, propone la proximidad metodológica y subraya la centralidad del reconocimiento de que los criterios de validación científicos están en el grado en que las ciencias sirven a los fines de la liberación, fines que se fijan en la realidad con los sujetos con quienes trabajamos. (p. 1)

El problema que plantea la autora es evidente en las prácticas que hemos desarrollado durante la carrera, en muchas ocasiones cuando asistimos a los centros de práctica, visualizamos problemáticas y necesidades de los estudiantes como lo es una buena alimentación, asunto que poco se trata y es de suma importancia en la vida de todo ser vivo, así, el distanciamiento entre lo que nos enseñan como maestras en formación, y lo que se vive en el escenario de las prácticas es muy diferente; de nada sirve si la teoría no se complementa con la práctica, pues es en esta donde se evidencian, o no, muchos de los postulados teóricos.

Algunas de las investigaciones que nos han servido como referente para nuestra investigación, tienen como problemática principal el trabajo con poblaciones que se han catalogado como minorías. Una de ellas es la investigación que realiza Cubillos, titulado: *Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial*. Esta autora, citando a Espinosa (2014) precisa que el feminismo decolonial:

hace suya la tarea de reinterpretación de la historia en clave crítica a la modernidad, ya no sólo por su androcentrismo y misoginia, como lo ha hecho la epistemología feminista clásica, sino dado su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico. (Espinosa, 2014). (Cubillos, 2014, p.267)

Al igual que la autora, también es de nuestro interés como investigadoras, darnos la tarea de cuestionarnos cómo se ha escrito la historia y quiénes la han contado, para así no caer en el epistemicidio de los saberes de la comunidad afrochocoana. El epistemicidio abarca múltiples aspectos de la sociedad como lo es el género, de ahí que autoras como Cubillos se interesen por investigar hasta qué punto el concepto de lo femenino se ha visto permeado por ideologías colonizadoras. Además, dicho concepto que invisibiliza el conocimiento de las comunidades ancestrales, ha logrado en términos de la alimentación desdibujar del plano cultural las prácticas alimenticias que por años se llevan a cabo en algunas



comunidades, puesto que desmerita los rituales en torno a la comida, en otras palabras, podríamos decir que también existe un epistemicidio en cuanto a la culinaria.

En esta misma línea, se encuentra la investigación realizada por Duque-Cardona (2013), titulada *Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afro-femeninas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora interculturales en la ciudad de Medellín*. Dicho trabajo es:

una propuesta de investigación y diálogo de saberes; entre la bibliotecología y la educación, realizada a través de un lente decolonial e intercultural que compromete una reflexión acerca del modo cómo se han llevado a cabo en la ciudad las prácticas de formación de lectores(as), particularmente con comunidad afrocolombiana en las bibliotecas públicas de la ciudad a partir de la información, imágenes, creencias y actitudes que se tienen en relación con esta comunidad y las prácticas pertinentes al lenguaje (hablar, leer y escribir). (párr. 1)

Este aporta a nuestro trabajo de grado, en la medida en que conceptos como el lenguaje colonial que “se refiere al modo de enunciar, nombrar y comunicar el mundo social a partir de un patrón mundial” (Duque, 2013, p.30), al igual que la autora coincidimos con la definición, puesto que es el lenguaje una de las herramientas más potentes que tiene la colonización, a partir de la estandarización de las cosas y cómo se deben nombrar lo que hay a nuestro alrededor, esto no da cabida a otras maneras de reconocer el mundo.

Duque (2013), utiliza el método narrativo para dar a conocer su trabajo. Desde la visión colonial este método ha sido caracterizado como poco riguroso porque no responde a las lógicas de lo científico, es decir, no busca comprobar ni medir un fenómeno. Entonces, vale la pena cuestionarse ¿Qué hace riguroso al método narrativo?

Consideramos que este método es riguroso en la medida en que quien se da a la tarea de utilizarlo sea crítico con lo que escribe, no se trata de narrar por narrar y quedarse en lo anecdótico, es la reflexión que se logra evidenciar en el texto. Es por ello que hemos decidido hacer uso de él para hablar de nuestras experiencias y vivencias en cuanto a lo colonial. La investigación de Duque, nos da luces y argumentos para hablar de la importancia de narrarnos, danos a conocer a partir de un texto que devela lo que somos,



además de ser un insumo para el análisis de la investigación, es la posibilidad de narrar las dificultades, aciertos y desaciertos que se tienen durante la investigación.

Arévalo Robles, mediante su texto *Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma Indígena de Investigación*, nos aporta en tanto propone acciones, no solo se queda en teorizar, criticar, debatir. A continuación, un extracto de la conclusión:

Básicamente, la transformación de la malla curricular (implementación de cursos de metodología indígena, cosmovisión indígena, conocimiento indígena), asesorías especializadas en la facultad (una facultad de derecho por ejemplo podría trabajar con sus estudiantes el derecho indígena visto por los propios pueblos indígenas) y la creación de alianzas con organizaciones, centros e instituciones (nacionales e internacionales) que hayan desarrollado dichos enfoques, podrían ser las primeras estrategias que un centro de investigaciones o la decanatura de una facultad podrían implementar para abrir sus dimensiones educativas. (Arévalo, 2013, p. 27)

Esta investigación es significativa para nuestro trabajo de grado en la medida en que propone cómo se puede llevar a cabo una metodología decolonial para el caso de las comunidades indígenas en escenarios formativos. Al igual que este autor, consideramos que en la metodología decolonial puede moldearse y reestructurarse la ruta a seguir según la necesidad que se encuentre durante la investigación. Este aspecto es importante y diferente a nivel de las metodologías, puesto que muchas de ellas tienen unos pasos establecidos que no siempre son correctos realizarlos en el contexto que se investiga; vale la pena, en primera instancia, evaluar el contexto, observarlo y crear una ruta que sea coherente con la problemática. Es por ello que no podemos hablar de metodología decolonial, sino de metodologías decoloniales, como un universo de posibilidades moldeables según el contexto.

Las investigaciones referidas tienen en común que buscan redireccionar y repensar aquellos imaginarios sobre el conocimiento y la investigación en relación con aquellas poblaciones y saberes que se han considerado como minorías. Además, dichas investigaciones amplían la manera de concebir la metodología decolonial, cada una aporta una ruta distinta para pensar lo investigado, aunque nos llama la atención el hecho de que predominen las aproximaciones exclusivamente teóricas. Esto, nos lleva a preguntarnos: ¿Son



metodologías realmente decoloniales? Se han quedado en teorizar simplemente, y desde nuestros acercamientos a lo que implica una metodología decolonial, una de las principales características es el hacer, la práctica, la acción, cuestión que vimos en el capítulo anterior con Rivera Cusicanqui (2010, 2015).

Empero, conforme las investigaciones vistas sobre la metodología decolonial, retomamos concepciones e ideas para repensar nuestras prácticas pedagógicas y quehacer como maestras en constante formación. Una de ellas es darle cabida a otros saberes que la escuela no ha permitido que ingresen al currículo, puesto que no los considera rigurosos.

Lugares donde se cocinan los sabores y saberes

Con este título nos referimos a CorpoGEDI, donde pudimos realizar las prácticas profesionales. Este escenario nos propició vivir, explorar, interactuar, cocinar, dramatizar y sembrar en torno a nuestro problema de investigación. A continuación, una breve semblanza histórica de este lugar.

En primera instancia, la Corporación Ambiental GEDI nació en 1985 y desde sus inicios ha cumplido funciones de formación y acompañamiento ambiental. CorpoGEDI se encuentra ubicada en el lugar que hoy conocemos como parque Ditaires, años atrás Diego Echavarría Misas y Benedikta Zur Nieden donaron su finca que, antes de ser propiedad de la familia Echavarría, se llamaba La Carola, para programas de la Sociedad San Vicente de Paúl y luego de varios movimientos sociales de la comunidad por proteger Ditaires como zona de importancia ecológica surge el Grupo Ecológico de Itagüí (primer nombre de CorpoGEDI).

Las actividades que lleva a cabo CorpoGEDI permiten que niños, jóvenes y adultos participen en los talleres que allí se realizan. Actualmente, La Corporación tiene varios proyectos, entre ellos, Minga Joven, el cual consiste en el compartir experiencias y conocimientos en torno a la capacidad creativa del ser humano, bienestar colectivo y calidad ambiental. CorpoGEDI articula algunos de los proyectos que lleva a cabo



Corantioquia⁹, uno de ellos es el de liderazgo juvenil ambiental, el cual busca que los jóvenes lideren proyectos e ideas que contribuyan al cuidado del patrimonio ambiental.

Otro de los proyectos que realiza la corporación es un recorrido por el Parque Ditaires y sus diversos escenarios como el Guadual, el Humedal y la oficina central de dicha corporación. Ello permite un acercamiento a la comunidad más allá del imaginario comercial y recreativo que se tiene sobre este parque. Los recorridos se realizan con varios fines, uno de ellos es que los visitantes puedan explorar otros sentidos desde lo sensorial y estético. Además de fomentar el reconocimiento y protección de Parque Ditaires como Área protegida Urbana en proceso de declaratoria.

GEDI también ha participado en proyectos en el municipio de Don Matías, allí se han realizado recorridos con la comunidad de la vereda Quebrada Arriba, en el marco del proyecto de iniciativa comunitaria: *El agua también es nuestra familia*, el cual surge a partir de talleres, charlas sobre la importancia de cuidar esta sustancia líquida que sostiene nuestra existencia, no desde un enfoque técnico, sino desde las historias que se pueden tejer, con el fin de integrar a la comunidad, mediante la construcción colectiva.

En esa misma línea, otra actividad que nutre las experiencias de diálogo con comunidades es el Intercambio de Semillas, el cual hace parte del programa denominado Guardianes de Semillas. Este se lleva a cabo en varios espacios de formación, uno de ellos es el municipio Carmen de Viboral (Antioquia), donde CorpoGEDI y los habitantes de este lugar comparten semillas e historias que posibilitan el dar de lo que tenemos, lo cual no se reduce, únicamente, a una cuestión económica. De igual manera, con este proyecto se abre el espacio para reflexionar sobre el consumo responsable.

CorpoGEDI es un espacio formativo no escolarizado, es decir, es un contexto alternativo a las instituciones educativas y es liderado por profesionales y no profesionales de áreas como Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ingeniería Ambiental, Artes Plásticas, entre otras. Allí participan agentes

⁹ Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia, es un organismo gubernamental que se encarga de la gestión, protección y promoción de los recursos medioambientales del Departamento.



comunitarios que pueden aportar a los procesos formativos desde su diario vivir, a través de programas flexibles, integrados, organizados y adecuados a las necesidades de la comunidad. Esto no quiere decir que dicha corporación esté aislada de los proyectos educativos convencionales, por el contrario, busca estar en diálogo con las instituciones educativas. Un ejemplo de ello, son los talleres que se realizan en los colegios aledaños a CorpoGEDI como la Institución Educativa Jhon F. Kennedy, acompañando al grupo de investigación Episteme de los estudiantes del grado 11°.

Otro escenario de interacción para CorpoGEDI es la Institución Educativa San Fernando, ubicada en Amagá, allí fue invitada para brindar asesoría al proyecto *Sumemos en educación, restemos en contaminación*, el cual fue el ganador de la convocatoria realizada por Corantioquia. Dicho proyecto consiste en el manejo de los residuos sólidos y tiene como objetivo crear conciencia en la población educativa sobre la importancia del buen manejo de dichos residuos. Tuvimos la oportunidad de participar en este espacio y darnos cuenta de que los vínculos que se pueden tejer entre la educación escolarizada y la no escolarizada son posibles y muy enriquecedores, ya que ambas partes son receptivas y abiertas a lo que la otra le pueda aportar. En este caso, fue la escuela quien solicitó que CorpoGEDI, con su experiencia en todo lo que tiene que ver con lo ambiental, pudiese dar su mirada sobre lo que allí realizaban y, de esta manera, orientar el desarrollo de la iniciativa del reciclaje y el manejo de los residuos sólidos. A su vez, CorpoGEDI pudo notar que dentro de la estructura escolar hay resonancias de lo que se realiza por fuera, lo cual, da muestras de que la Escuela más que ser un lugar totalmente hermético se interesa también por lo que acontece a su alrededor. De hecho, esta Institución Educativa ganó el incentivo del Ministerio de Educación Ambiental para invertir en implementos y talleres de formación para un buen manejo de los residuos sólidos.

Durante la investigación, destacamos un contexto escolarizado adicional por medio de CorpoGEDI, el cual fue la I. E. Sol de Oriente, ubicada en la comuna 8. Allí trabajamos con un fragmento del capítulo 6 de la novela *Momo* por Michael Ende, en donde dábamos relevancia al manejo del tiempo, con estudiantes del grado 11° en sus clases de Proyecto de



Investigación. Quisimos, en compañía del asesor de práctica y los demás compañeros del Seminario, aportar a una relación distinta con el tiempo, en la que nos compartieran lo que hacían, lo que querían hacer y la manera en que pensaban hacerlo. Asimismo, nos presentaron, brevemente, qué proyectos tenían en mente trabajar, entre los cuales sobresalen: *La drogadicción en estudiantes*, *La música y la vida*, *La manera de vestirse de los estudiantes cuando es Jean Day*.

Un espacio más de interacción, en relación con nuestro trabajo de investigación fue en la décima versión de la Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín, en la carpa *Palenque Afrodescendiente*. Allí decidimos compartir un taller, en torno a dos frutas: *El Borojó y el Chontaduro* en el que tejíamos y construíamos historias frente a la relación de esas dos frutas y una parte de la cultura afrochocoana. Estuvo dirigido a los estudiantes que llegaban a la carpa y a los encargados de CEPAFRO (Centro Popular Afrodescendiente).

Finalmente, la Institución Educativa Nuevo Horizonte, ubicada en la comuna 1 de Medellín, nutrió nuestra experiencia como maestras en formación y aportó a la construcción de reflexiones y materiales didácticos en torno a la alimentación y a la metodología decolonial. Esta institución se encuentra ubicada en el barrio Popular N°1, allí la profesora encargada del área de Ciencias Sociales nos abrió el espacio para construir conocimientos con los estudiantes del grado undécimo. En este espacio formativo, realizamos una serie de talleres que giraban en torno a la identidad, la alimentación, los estereotipos y los prejuicios.

Es necesario hacer énfasis en que los talleres, en la Institución anterior, los realizamos en las clases correspondientes al área de Ciencias Sociales y Humanas, esto es un dato importante, puesto que, como lo mencionamos en los primeros capítulos, uno de los propósitos formativos de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana es que el maestro en formación tenga en cuenta que los conocimientos deben ser inter y transdisciplinarios. Esto nos llevó a decidir interactuar en ese espacio, y más si hablamos de un tema transversal y vital, independiente de toda disciplina: la alimentación.



Haber realizado las prácticas en los contextos mencionados, nos permitió tener una mirada más amplia de cómo se concibe la formación en algunos espacios escolares y alternativos. Formación que no debe limitarse a la malla curricular, a lo direccionado por políticas educativas y públicas, sino, que debe tener muy presente lo tocante a la experiencia propia y a la de los estudiantes, que en este caso ha sido la alimentación desde un sitio que ha sido construido con base en los estereotipos: alimentación desde lo afrochocoano y su relación con el lenguaje, pero que pueden ser otros temas igual de transversales como este.

Utensilios en la sazón del saber

Así como en una cocina son importantes los implementos que se utilizan para preparar los alimentos, también es importante para nosotras como líderes de este proyecto, dar cuenta de cuáles han sido los utensilios (herramientas) que hemos utilizado para recoger los frutos de esta investigación. En otras palabras, como lo dirían las señoras Ansina e Inocencia: “Vamo’ a chocorear y a chacharear¹⁰”.

En coherencia con lo planteado sobre la metodología decolonial, nuestros procedimientos y herramientas para recolectar la información fueron entrevistas, observación participante, talleres, bitácoras, narrativas y diversos ejercicios de creación y co-creación de materiales didácticos.

Es preciso mencionar que la metodología decolonial puede retomar herramientas de otras metodologías, así como crear y adaptar instrumentos en diálogo permanente con los sujetos y comunidades que participan en la investigación.

A continuación, presentamos, sucintamente, el modo en que concebimos las herramientas y procedimientos referidos antes.

¹⁰ Chocorear: de chócoro. Se refiere a los implementos de cocina. Chacharear: hablar mucho. Estos términos son utilizados en el Chocó y en la región atlántica de Colombia.



Las entrevistas realizadas fueron de tipo conversatorio, semi estructuradas, es decir, una guía de temas y preguntas que facilitaron la conversación pero que no limitaban a los entrevistados en sus respuestas. Algunos de los entrevistados fueron: Paula Andrea Urrego, representante de la corporación ambiental GEDI, a ella la entrevistamos con el fin de saber qué concepción de alimentación reflejan en sus talleres. Otra de las entrevistas realizadas fue a la abuela de una de las compañeras del grupo de práctica, oriunda de Vigía del Fuerte, quien nos abrió las puertas de su casa para conversar con nosotras sobre la alimentación desde lo afrochocoano. Asimismo, pudimos conversar con un estudiante de Antropología, integrante del Centro Popular Afrodescendiente (CEPAFRO), quien, entre otras cuestiones, nos habló acerca del origen tan diverso de ciertos alimentos que componen una Bandeja Paisa.

También el taller fue importante en nuestra investigación. En palabras de Fernando Vásquez (2002). El fin de este es que quien aprende interiorice los saberes, ello implica: “Creación, producción. No hay verdadero taller en donde no se produzca algo; el taller reclama para sí al artífice; es una práctica educativa focalizada más en el hacer que en el simple hablar” (p.1).

Dada la explicación, consideramos el taller como una herramienta que nos propició situaciones de aprendizaje, además de la recolección e interpretación de información para analizar las concepciones, las prácticas y los saberes compartidos con los estudiantes:

el taller constituye una estrategia adecuada en cuanto posibilita el desarrollo integral de las funciones del lenguaje en contextos caracterizados por la participación y la intencionalidad lúdica. En tal sentido ayuda a la concreción de la política educativa contenida en el Decreto 2247 de 1997, que establece como principios de la educación preescolar, la integralidad, la participación y la lúdica. (MEN 1998b, pp. 29-31). De este modo sustenta la potenciación del pensamiento, el juicio crítico, la identidad y la cohesión entre los miembros de un colectivo, así como el ejercicio de su imaginación creadora. (Rodríguez Luna, 2012, p.19)

Concebimos dicha herramienta, en primer lugar, como elemento de obtención de información, y en segundo lugar, como momento creativo y de disfrute tanto de los estudiantes de la institución educativa Nuevo Horizonte, como de los participantes de la



CorpoGEDI y por supuesto, para nosotras; puesto que el hecho de pensarnos cómo abordar la alimentación desde lo afrochocoano como práctica decolonial de algunos estereotipos expresados en el lenguaje, exigió tener presente el modo de acercamiento y flexibilización de los temas tratados.

Bebimos de varias fuentes, una de ellas es Rivera Cusicanqui (2010), en el vídeo sobre *THOA, Taller de Historia Oral Andina*, nos muestra la importancia del hacer, del construir y del re-construir saberes. Para realizar el taller mencionado, la autora en cuestión y su equipo observaron la necesidad de investigar sobre la historia oculta de la comunidad indígena Aimara. El equipo investigador realiza sesiones de discusión en torno a la temática de la identidad, en donde se encuentran mestizos, comunarios, aimaras urbanos. Para comenzar con la investigación, se propone que cada quien investigue sobre sus raíces, en convenio con la Universidad Andina Simón Bolívar y la misma comunidad aimara, que por medio del diálogo, de la palabra oral van tejiendo el encuentro con la otra historia que los discursos oficiales han ocultado.

La historia oculta ha sido la de los indios que luchan desde las leyes, bajo el respaldo de sus derechos para que estos se les hagan valer. Empero, los documentos oficiales siempre les han dado la imagen de salvajes y violentos. No obstante, al hacer trabajo de campo, al ir a hablar con la comunidad y tener en cuenta sus voces, pudieron darse por enterados de la realidad vedada.

De lo anterior, podemos evidenciar rasgos que aportan a la metodología decolonial como el reconocer y visibilizar la historia que ha sido invisibilizada, tener en cuenta los saberes no académicos que por años han sido marginados. Esto se conecta con lo que nos dice la escritora nigeriana Chimamanda Adichie en su conferencia *El peligro de una sola historia* (2011), puesto que siempre se narra aquella que da buena imagen a quienes tienen el poder, donde siempre estos son los héroes, los buenos, mientras que los otros son un ejemplo a no seguir.

Otra herramienta que utilizamos fueron los materiales didácticos, entendidos como instrumentos que durante el proceso de práctica y de pensarnos una forma de desarrollar



temáticas en torno a la alimentación, el lenguaje, lo afro y la práctica decolonial, nos ayudaron a acercar a los estudiantes de la institución educativa Nuevo Horizonte y a los visitantes de la CorpoGED, a los saberes y a la construcción de ideas frente a los temas desarrollados.

Weber (2008), considera material didáctico “a todos los medios físicos y simbólicos que se utilizan en la práctica de enseñanza” (p.1). Estos son un gran medio dinamizador para el proceso de aprendizaje tanto para los estudiantes como para nosotras, en tanto maestras que se están formando, puesto que llevaban a que nos pensáramos el cómo hacer que en cada una de las intervenciones hubiese un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje a largo plazo de valor constructivo en sus vidas.

Respecto de lo señalado anteriormente, aquellos materiales didácticos físicos fueron: una novela gráfica, un mapa político de Colombia, y algunos creados por nosotras como el diálogo entre Ansina e Inocencia, el Chocopolio y la Piña Intercultural.

De igual manera, otro utensilio fundamental en nuestro trabajo fue la bitácora, entendida como un instrumento de investigación mediado por la escritura que permite la reflexión de una práctica llevada a cabo. En este proceso narramos los acontecimientos de cada uno de los talleres realizados. Decidimos utilizar como herramienta la bitácora o diario, ya que:

posibilita la libertad para escribir, el estar habilitados para hacer jugar las sensaciones. Dicho de otro modo: escribir un diario en el contexto de una formación sistemática posibilita la emergencia de la “palabra-mundo” (Freire, 1970), la palabra cargada de mundo antes que la “palabrería”, y su puesta en relación con proposiciones conceptuales desde esa significatividad existencial. (Comas & Morawicki, 2015, p.7)

De acuerdo con la metodología implementada decidimos utilizar la bitácora o diario, puesto que nos permitió narrar cada una de las sensaciones, emociones, percepciones, ventajas y desventajas de la práctica pedagógica, sin caer en la tecnicidad de los documentos educativos. Además, nos posibilitó narrarnos como sujetos y maestras en formación. Esto se evidenciará en las biografías que hemos decidido incluir en el capítulo de los análisis que a continuación se desarrollará.

Capítulo IV

Sabore-narrando sabores y saberes

No hay nada más placentero que compartir un alimento que más allá del acto biológico y físico, nos lleve a lugares conocidos y desconocidos por nuestra memoria. Dichos alimentos se cocinan y se construyen no solo en un lugar estático y material llamado cocina, sino también en el diario vivir, el cual está dotado de múltiples relaciones y tensiones, de experiencias dulces, amargas y agris dulces.

Todos esos sabores y saberes que degustamos en la cocina de la vida, nos ayudan a ir conformando identidades o identificaciones. Estas, a su vez, nos llevan a pensar en qué discursos, estereotipos, prejuicios nos forman; cómo determinadas influencias exteriores comienzan su inmersión en nuestra lengua, asumida como código y como órgano gustativo, en nuestros pensamientos, en nuestro hacer; en síntesis, en nuestro ser.

En este sentido, las narrativas autobiográficas son un rico mediador que nos permite, no solo mirar hacia el exterior, sino, también, realizar un ejercicio de introspección. Es así, como este capítulo corresponde a los sabores y saberes transitados durante escenas de nuestras vidas que nos permiten situarnos en el hoy. Asimismo, narraremos momentos relevantes para nuestra investigación, en el marco de las Prácticas Pedagógicas en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana y en función del problema y objetivos de investigación.

En primer lugar, narramos nuestras historias, ya que son un elemento que decidimos incorporar de acuerdo con las reflexiones sobre la metodología decolonial, la cual consiste en dar otro enfoque a quien investiga. La autobiografía favorece que los sujetos investigadores también hagan parte de lo investigado; no podemos pretender aportar a la decolonización si no iniciamos por reconocer en nosotras los matices, las texturas, las amarguras y, por supuesto, la *¡sabrosura!* que nos ha dejado la herencia colonial.

En segundo lugar, encontramos las narraciones sobre talleres realizados en la CorpoGEDI y en la Institución Educativa Nuevo Horizonte, lugares físicos desde los cuales nos



permitimos tejer las vivencias con las reflexiones y el objetivo de esta investigación: aportar a la decolonización de algunos estereotipos, expresados en el lenguaje, a través de una alimentación desde lo afrochocoano.

Historias que se entrecruzan

A la edad de siete años, yo, Karla Michela, todavía creía en que cada veinticuatro de diciembre Santa Claus o el Niño Jesús (no sabía cuál de los dos) era quien me traía los regalos que él quería y podía -nunca lo que yo pedía-, pero me terminaba conformando. Tenía en mi cuarto varias *Barbies*, ya saben: de piel blanca, cabello largo, liso y rubio. De ojos azules y un cuerpo escultural. Eran mis modelos a seguir, y, en ese momento, avivaban el deseo que en mi imaginación crecía.

Hablaba por teléfono, frecuentemente, con una tía de Venezuela. Entre todos los tópicos de los que pueden hablar una tía querida, pero lejana por la distancia geográfica, y una sobrina, se encontraba, sin duda alguna, el tópico de los sueños a realizar: “¿qué quieres ser cuando seas grande?”

Vaya pregunta para una niña de aquella edad... ¡Tía, mamá, familia, yo quería ser muchas cosas a la vez! Cantante, bailarina, pero, sobre todo, una princesa blanca como las que presentaban en Disney Channel y en personajes de cuentos “clásicos” como *Blancanieves*, *La Bella Durmiente* y *Ricitos de Oro*.

Mi tía, también negra, al escuchar que su sobrina quería ser una princesa blanca, me dijo: “ay, mamita, o sea que a ti no te gusta ser negra... así como lo era tu abuelita materna, como lo es tu mamá y como lo son tus otras tías. No puede decir eso, mami, tiene que quererse así como la hizo Dios”. Me puse sensible por aquellas palabras de la tía querida, y rompí a llorar... yo solo quería ser bonita, como las princesas que veía en la T.V. y que leía, aunque la mayoría de las mujeres de mi entorno eran negras como yo. ¿Pero por qué no éramos protagonistas de esas historias?

Ahora comprendo porqué las jovencitas en la cultura turbeña, al llegar a los quince años, como un “regalo” de nuestros padres, nos alisábamos el cabello. Nuestras madres querían



descansar de la ardua tarea de tener que peinarnos. Así, las unas y las otras, generalmente, solo estábamos de acuerdo en que antes de la fiesta de los quince, nos veríamos como todas unas princesitas. Aunque, a decir verdad, mi madre no me presionó para que lo hiciera, ella me decía: “no te alises que eso te daña el cabello, tú lo tienes muy bonito, no lo tienes tan duro”. Esas palabras me entraban “por un oído y me salían por otro”. Yo quería ser una princesa, no tenía toda la consciencia de lo que ello implicaba... negar mis raíces, “blanquearme”. Mas, hoy, al encontrarme con una historia rimada de Mary Grueso¹¹, titulada *Muñeca negra*, que comparto a continuación, me cuestiono: “¿por qué en mi infancia no tuve acceso a libros ilustrados como estos?”. Bah, eran otros tiempos:

*Le pedí a Dios una muñeca pero no me la mandó
Se la pedí tanto tanto pero de mí no se acordó
Y cuando le dije a mi mama, me dijo pídesela duro a Dios
Y me jiqué de rodillas, pero a mí no me escuchó
Se la pedí de mañanita, antes de rayar el sol
Para que así tempranito, me oyera primero a yo.*

*Yo quería una muñeca que fuera de mi color
Con ojos de chocolate y la piel como un carbón
Y cuando le dije a mi taita lo que estaba pidiendo yo
Me dijo que muñeca negra del cielo no manda Dios
Buscá tu pedazo de trapo y hacé tu muñeca vos
Yo muy tristecita me fui a llorar a un rincón
Porque quería una muñeca que fuera de mi color
Mi mamá muy angustiada de mí se apiadó
Y me hizo una muñeca oscurita como yo.*

Claramente, la niña, en su búsqueda de una muñeca que fuese de su mismo color, evidencia la necesidad de cierto referente que sea como ella. Nos han y nos hemos negado, nos han y nos hemos invisibilizado, aun cuando, día a día, hemos hecho presencia en la historia de la nación. Lo que siente la niña del cuento rimado es, probablemente, la carencia que sienten y

¹¹ Poetisa y maestra negra de Guapi, Cauca. Destacada por reivindicar la etnia negra, principalmente desde la escritura y su quehacer docente.

Facultad de Educación

han sentido muchos niños y niñas, al igual que yo, seamos afrodescendientes, indígenas o gitanos, pues tenemos en común el ser etnias despojadas de sí.

Aquello que la niña pide con tanto anhelo es, a la vez, un grito de libertad, un gesto decolonizador: saberse invisibilizada pero buscar las maneras de cambiar esa relación colonial de la que somos heredera/os: ¡Ya no queremos reproducir el estereotipo de la *Barbie* y de la muñeca blanca! ¡No!, queremos una que se identifique con todas y cada una de nosotras, muñecas que sean diversas como lo somos en nuestra realidad inmediata.

¿Pero por qué no éramos protagonistas de esas historias? Retomo la pregunta inicial de este apartado, y la escritora nigeriana Chimamanda Adichie en *El peligro de una sola historia*, nos puede dar más luces al respecto. Ella cuenta una experiencia personal en la que dice:

Gracias a autores como Chinua Achebe y Camara Laye mi percepción mental de la literatura cambió. Me di cuenta de que personas como yo, niñas con piel color de chocolate, cuyo cabello no se podía atar en colas de caballo, también podían existir en la literatura. Comencé a escribir sobre cosas que reconocía. Yo amaba los libros ingleses y estadounidenses que leí, avivaron mi imaginación y me abrieron nuevos mundos, pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía que personas como yo podían existir en la literatura. Mi descubrimiento de autores africanos me salvó de conocer una sola historia. (2011)

En el caso de Chimamanda, ella escribía sobre lo que leía, mientras yo quería pasarlo a la vida “real”. Sus personajes eran extranjeros, hablaban del clima europeo y tomaban cerveza de jengibre. Situaciones estas que eran totalmente extrañas en su contexto. Ella no podía identificarse y aun así, seguía escribiendo y leyendo sobre lo que le era ajeno, hasta que conoció escritores africanos, más escasos ahí en Nigeria, pero a los que finalmente pudo acceder.

Acerca de lo que implica “conocer” una sola historia, o guiarse por los estereotipos, desde los imaginarios sociales se piensa que todos los negros en Colombia vienen del Chocó, por nuestra piel se nos determina, casi automáticamente, el lugar, el sentir, el pensar. Cuando recién llegué a Medellín, varias personas, antes de preguntarme de dónde era, afirmaban que yo venía del Chocó. En ocasiones, cuando he tomado un taxi hacia la Terminal del



Norte me dicen: “ah, ya se va de paseo para su tierra, el Chocó”. Y yo respondo: -“No es para el Chocó, señor, aunque es una tierra muy agradable, ahora me dirijo hacia otro lugar”.

Incluso, en el Pasaje San José, una vez un hombre en la fila de espera, como yo, expresó: “¡Qué calor!, ¿cierto?” Le respondí asintiendo. Luego me dijo: “ah, usted no siente calor, ya está acostumbrada”. Repliqué: “claro que siento calor, también frío, como usted estoy viva y es natural que sienta las diversas temperaturas”. Por poco me preguntaba si tenía alma.

Lo anterior se relaciona con una situación que le sobrevino a Chimamanda Adichie cuando se fue a estudiar a Estados Unidos:

Había impactado a mi compañera de cuarto estadounidense. Me preguntó dónde había aprendido a hablar inglés tan bien. Y estaba confundida cuando le dije que en Nigeria el idioma oficial resultaba ser el inglés. Me preguntó si podría escuchar mi “música tribal”¹² y, se mostró un tanto decepcionada cuando le mostré mi cinta de Mariah Carey¹³. Ella pensaba que yo no sabía usar una estufa, me impresionó que ella sintiera lástima por mí, incluso antes de conocerme (...). Mi compañera conocía una sola historia de África. En esa única historia no era posible que los africanos se parecieran en alguna medida a ella. No había posibilidad de sentimientos más complejos que lástima, no había posibilidad de una conexión como iguales. (2011)

El taxista, el comprador de San José y la compañera de cuarto de Chimamanda se dieron cuenta de que no hay unas maneras de ser estáticas, determinadas por el color de piel o el lugar de origen. Acá en Colombia no todos los negros son del Chocó, ni en África todos escuchan música tribal. A estas historias que se entrecruzan, Aimé Césaire les llama *Universalismo concreto*, puesto que no solo ocurren situaciones homogeneizantes o emancipatorias en una parte del mundo, sino en varias, de maneras singulares.

no es una defensa de lo que se conoce como ‘políticas identitarias’ de absolutización de los particularismos. Siguiendo a Césaire se trata de que la afirmación o respeto de la identidad/epistemología/cosmología particular no sirva para aislarse del mundo, sino para desarrollar

¹² Tocada y proveniente de las tribus, en este caso africanas. En el caso de África, esta música que se imagina la estadounidense se puede asociar a una alta presencia de tambores.

¹³ Cantante estadounidense de talla mundial.



críticas epistémicas más allá de las lentes del eurocentrismo y para entrar en condiciones de igualdad en el diálogo universal que transforme el universalismo abstracto en el universalismo concreto. (Grosfoguel, 2006, p. 166)

Al abordar los estereotipos emprendemos un camino hacia una crítica epistémica, no con el objetivo de incrementar resentimiento o aislamiento, sino para posibilitar un diálogo que nos permita reconocernos como somos y no como se nos ha dicho que debemos ser. Identificar maneras de pensar, de comer, de ser que nos hacen sujetos únicos, pero también evidenciar cómo en medio de toda esa diversidad hay aspectos que nos dejan ver la universalidad en nuestras maneras particulares de ser.

De paladares y sabores colonizados

En capítulos anteriores hemos mencionado que la colonización no solo es del hacer, pensar, sentir, también es del sabor; precisamente me propongo hablar de mi experiencia como maestra en formación, como sujeto que guarda en su memoria estereotipos, silencios, sabores y sentidos en cuanto a la alimentación desde lo afro; es de mi interés contar mi historia a partir de aquellos sabores que me han acompañado durante mi vida.

Mi nombre es Vanessa Ospino Palacios, tengo 23 años, nací en un municipio del Urabá antioqueño llamado Carepa, allí viví tres años, luego, junto con mi madre y mi hermano mayor nos fuimos a vivir a Quibdó. En esta ciudad viví 6 años que coincidieron con toda la etapa de la educación primaria. En la escuela en donde estudié, vi una asignatura que se llamaba *afrocolombianidad*, la profesora nos mostraba datos históricos y la importancia que tuvieron nuestros ancestros afrodescendientes en la construcción del proyecto de nación. Además, nos enseñaba a preparar alimentos y artesanías propias de la cultura.

A raíz de vivir en el Chocó, de compartir con mi familia y de hacer parte de los espacios formativos en cuanto a la afrocolombianidad, se fue creando en mí una idea de identificación. Al respecto, Rivera Cusicanqui señala que:

Las identificaciones tienen que ver cada vez más con nuestra relación con espacios específicos, las fronteras nacionales quedarán en muchos casos obsoletas, para identificarnos con una cuenca, cadena montañosa o bosque como principio básico de nuestra identidad. (2015, párr. 3)



En el 2006 vine a vivir a la ciudad de Medellín, lugar que hoy aprecio, pues me ha brindado la oportunidad de crecer y aprender. La llegada a esta ciudad estuvo marcada por el inicio de la secundaria. Llegar a un lugar donde eres visto como algo raro no es fácil, los primeros días de clase fueron difíciles, pues no sabía que, por venir de otra región, mis compañeros se iban a burlar de mí por mis peinados y algunas palabras que decía como, *voj, decí, carajo, corrinche*.

Una vez, durante una entrega de notas, mi madre me acompañó por ellas al colegio, al igual que mis compañeros fueron acompañados por sus acudientes; muchos de ellos me miraban asombrados y me lanzaban preguntas y comentarios incómodos como “¿Oiga, esa es su mamá? ¿Su mamá es negra y usted por qué es blanquita? ¿Usted es mezclada?, su mamá es una negra chorro de humo, peli-quieta¹⁴, pelo de chocha, présteme el dedo de su mamá para escribir que se me quedó el lápiz”. A partir de ahí, surgieron más comentarios y burlas que, a mi corta edad, me hacían sentir mal. Yo no entendía por qué aún había personas que se referían de una manera tan despectiva hacia los afros si hacía varios siglos se había dado la abolición de la esclavitud. Más adelante, comprendí que todos esos comentarios eran el resultado de una carga que llevaban en sus hombros las comunidades afrocolombianas. Por otro lado, los estereotipos o imaginarios de la cultura afro, también se hicieron notar, con expresiones como: *usted debe saber cocinar, bailar y peinar muy bien!* En ocasiones no sabía si alegrarme o ponerme triste por lo que me decían.

Con el paso del tiempo, aquellos comentarios pasaron a un segundo plano, de tanto escucharlos en la calle como en el colegio, dejaron de afectarme, me salió callo en los oídos e hice caso omiso a lo que dijeran. Pasé la página como si nada, aunque en realidad sabía que aquella problemática es de suma importancia. Luego de esos acontecimientos, reflexioné y comprobé que el lenguaje lleva consigo muchos imaginarios que se han creado o han sido el resultado de diversos procesos históricos, sociales y culturales resultantes de la colonización.

¹⁴ Peliquieta o peliñuspi son algunas de las maneras despectivas de llamar al cabello afro



Habilidades como la oralidad y el saber cocinar se fomentan en un mismo sitio: la cocina, la magia de este espacio ha hecho que generación tras generación aprendamos a reconocer nuestras raíces, a partir de los cuentos que los abuelos narraban. De cómo los africanos llegaron a América, cómo se cultivaba la tierra, y por supuesto, las leyendas de los duendes y las brujas.

Recuerdo que mi madre me decía: *“Vanessa, vos tenés que aprender a cocinar, toda mujer debe aprender a defenderse en la cocina, eso te va servir para toda la vida, aprendé que yo no soy semilla”*. Ahora entiendo la importancia de saber cocinar, que a su vez es igual de importante como saber nombrar la palabra en la cultura afrocolombiana. Saber cocinar en palabras de mi abuela Aura es saber condimentar los alimentos, tener tacto para amasar la harina y hacer las mampadas¹⁵, saber en qué momento el pescado está en su punto, es saber pelar la yuca, el plátano, la papa, prender el fogón de leña.

Ustedes se preguntarán; Vanessa ¿Por qué es necesario reconocer los rasgos de colonización que te habitan?

Narrar mi historia me ha permitido reconocer que como sujeto me conforman identificaciones, estereotipos, maneras de ver el mundo que han moldeado mis criterios de aceptación, uno de ellos mi cabello, años atrás me daba pena lucir mi cabello crespo, creía que era maldito como lo decían en las novelas históricas sobre la esclavitud y las personas en la calle. Añoraba que un día me despertara y tuviese el cabello liso como el de las presentadoras de noticias.

En algo tan vanidoso, como lo señalado anteriormente, hay una carga muy fuerte de la colonización. En épocas de la Independencia en Colombia, la concepción sobre el cabello afro representaba algo que no se debía mostrar por su poca belleza, a tal punto que obligaban a las mujeres afro a taparse el cabello; hoy por hoy esa idea de taparse el cabello se ha transformado en alisarlo y así cumplir con el ideal de belleza que vende el comercio. Esto responde al blanqueamiento mental, es decir, cuando se empieza a asociar la belleza

¹⁵ Masas fritas a base de harina de banano maduro o pintón.



con un tipo de piel más clara, rasgos similares a los de un europeo, entre otros; y en términos de identidad, la persona rechaza sus verdaderos rasgos. Esto me pasaba a mí, no quería reconocer mis rasgos afro por el miedo a no ser aceptada. A la edad de 15 años asistí a una academia de modelaje, allí me pedían tener una estatura, peso, y rasgos físicos. Esto generó en mí una obsesión por cumplir con los requisitos que esta academia de belleza me exigía, allí solo se hablaba de lo afro como algo exótico, extraño que muy poco se veía en las revistas de entretenimiento. Según los profesores, mis rasgos no encajaban ni en lo afro ni en los rasgos tradicionales de una modelo. Por mi parte inicié a alisarme el cabello, comer muchas verduras y hacer ejercicio. La profesora nos decía: *¿cuándo han visto ustedes una modelo gorda y crespa en las revistas?, deben tener disciplina y la belleza cuesta, señoritas*. Luego de dar estos pasos por esta academia desistí, me di cuenta de que no era mi lugar, pero los meses que estuve allí dejaron huella en mi forma de concebir la belleza.

Con el paso del tiempo ya no hablaba de mi pasado, no decía nada acerca de dónde había vivido ni de las prácticas que mi abuela me había enseñado, incluso ya no comía lo que con tanto sabor y amor me preparaba mi madre, quería ser bien vista o *cool* como mis amigos, ir con mayor frecuencia a centros comerciales, salir en las noches a comer salchipapas, pizzas, perros, hamburguesas y tomar refrescos; no digo que anteriormente no consumiera estos alimentos, pero lo hacía con menor frecuencia. Es por ello que hablo de mi paladar y sabor colonizado en términos de alimentación, un asunto trascendental en mi vida y en la de todo ser humano, quizá muchos de mis recuerdos de la infancia y la adolescencia no son exactos en cuanto fechas y horas, pero algo muy preciso que sí puedo mencionar con claridad son los olores, sabores, juegos y programas de televisión que alimentaban mi existencia.

Alimentos para el cuerpo

En Vanessa:



En la etapa de la primera infancia, mi madre Isabel me preparaba coladas de plátano, recuerdo que no me gustaban, tenían una textura espesa y su color no me agradaba mucho. A mi corta edad, no entendía que mi madre, al prepararme coladas de plátano me estaba transmitiendo una parte de la cultura culinaria del Chocó.

El plátano, dice Germán Patiño (2007).

Fue llamado por Alejandro Magno, *fruta de los sabios*. De la India pasó a África y de allí a las islas Canarias. En 1516 fue introducido por misioneros a América Central del sur, sin importar la limitación de su uso en algunas regiones del continente, el plátano es una de las varias muestras de africanía que recorre nuestra América. (p.9)

El plátano se convirtió en un ingrediente para todas las comidas que consumí, a tal punto que los desayunos siempre estaban acompañados de este alimento: *Tapao*, plátano frito con queso, torta de plátano, patacón con boca chico frito, entre otros que no mencionaré para no alterar el apetito de los lectores.

Al llegar a Medellín, los desayunos cambiaron, ahora con mayor frecuencia comíamos arepa, el ingrediente principal de este alimento es el maíz. Un alimento ancestral sagrado, que llegaba a nuestra mesa procesado, es decir, convertido en arepa. Traigo a colación estos dos alimentos, no para enfrentarlos, ni para decidir cuál tiene mejor sabor, más bien para reconocer que en mis hábitos de alimentación hay una carga histórica y simbólica de lo que significó para los africanos y los indígenas alimentarse. Poco somos conscientes de la historicidad que tienen los alimentos, obviamos el proceso que un agricultor tuvo que hacer para que ese plato de arroz o verduras llegara a la comodidad de nuestra casa y, aún más allá, desconocemos de qué cultura o culturas provienen.

En Karla:

El plátano era un alimento que no podía faltar en casa, era esencial en todas las comidas; en la mañana se comía tajadas fritas o patacones, en el almuerzo era acompañante del arroz y

en la noche cocido, para comer tapao¹⁶. A veces el orden cambiaba: el tapao en las mañanas y las tajadas fritas en la noche.

El Pescado (Bocachico, róbalo, sardina, tilapia, sierra, atún) lo consumían frecuentemente en casa, de tres maneras: asado, cocido y frito. Mi mamá hacía una salsita deliciosa, a base de aliños y bija, que acompañaba este nutritivo y encantador alimento. Aquí en Medellín no lo consumimos seguidamente, es más caro y no sabe igual. Además, es un alimento que debe ingerirse con mucha precaución, debido a la cantidad de espinas que puede tener, dependiendo de la especie, claro. Así que comemos pescado cuando lo mandan de Turbo o vienen familiares de allá y algunos fines de semana nos sentamos a la mesa y lo degustamos sin prisa.

Ahora que vivo aquí en Medellín, en pocas ocasiones se prepara jugo de Borojó. Recuerdo que esta fruta la llevaban a la casa de Turbo las tías que llegaban de Vigía del Fuerte¹⁷ y de Río Sucio, Chocó. La preparaban en agua, en leche y con limón. Siento la pesadez de mi cuerpo cuando es en leche y lo dulce de su sabor. Donde vivo ahora, se preparan jugos de Maracuyá, Tomate de Árbol e incluso el refresco *Sun Tea* y gaseosa sabor a manzana. ¡Vaya, estos últimos requieren menos tiempo!

Otro alimento esencial, tanto en Turbo como en Medellín, es el *Arroz*. Mi mamá siempre hacía arroz en los almuerzos, a veces frito y otras, cocido. Una tía también hacía arroz con coco, ella le echaba coca-cola y azúcar morena, era de nuestros preferidos. También se hacía arroz con zanahoria y con fideos, arroz con leche. La única manera para que se disminuyera la ingesta de este cereal era cuando mamá hacía sus pastas (espaguetis), que aprendió a hacer en Venezuela. Ella decía que estos casi que reemplazaban al arroz por todas las propiedades que tenían. Acompañábamos esas pastas con patacones, tostaditos y

¹⁶ Comida preparada con plátano cocido y pescado bocachico, que cuando se le echaba la sal y los aliños como: tomate, cebolla, ajo, ají, se tapaba hasta que estuviesen los plátanos y el pescado blanditos.

¹⁷ Municipio que limita con el Chocó y hace parte de Antioquia.



crujientes. Saboreo aún ese olor, cuando mi madre me mandaba a que apagara el fogón... esos tomates, esas cebollas, ese ajonjolí, ese ají, ese ajo se volvían uno solo. El atún o la carne molida se volvían agregados de las pastas y hasta la salsa de tomate sobraba.

Y ni qué decir del *queso duro o costeño*¹⁸. Este era otro alimento que no podía faltar en Turbo, lo acompañábamos con tajadas y patacones (de plátano verde o maduro). Mi mamá también hacía sopa con queso y espaguetis, comprábamos queso-crema, a veces familiares nos llevaban suero¹⁹ de San Antero²⁰ y Montería²¹. A medida que fui creciendo, yo preparaba comidas en las que no faltara el queso. Aquí en Medellín, no siempre tenemos acceso a ese queso durito, así que compramos cuajada, mozzarella, queso parmesano.

De hecho, hace un tiempo he venido experimentando un cambio de dieta alimentaria, que, evidentemente, ha permeado otros ámbitos de mi vida, en donde he optado por una alimentación vegetariana. No obstante, el queso ha sido inamovible en esta, en comparación con otros alimentos como las carnes frías, de res, de cerdo y la carne blanca, las cuales antes ingería con demasiada frecuencia.

Los lugares de donde venimos nos alimentan de maneras diversas y, al mismo tiempo, particulares, pero esas maneras de alimentarnos cambian. A veces, devienen más pobres, otras más ricas, otras, conscientes. El lugar geográfico tiene una influencia determinante, sin duda alguna, mas los procesos internos de cada una nos han llevado a elegir cómo alimentarnos, ya no es solo lo que las madres o los familiares nos proporcionen, ni es determinante lo que nos ofrece el nuevo contexto ciudadano. Ahora prevalece el conjunto de las nuevas necesidades e intereses que nos provocan y apetecen de esa amplia cocina de la vida que se abre ante nosotras y que nos nutre día tras día.

¹⁸ En Turbo decíamos queso duro, no decíamos “costeño”, para nosotros sobraba ese adjetivo ya que era el Queso para nosotros. Diferenciábamos en términos de textura y no de región o procedencia, decíamos queso duro o queso blando, que también se le denomina cuajada.

¹⁹ Producto extraído de la leche de vaca, es un líquido espeso, parecido al queso-crema, solo que es más aguado que este último.

²⁰ Municipio que se encuentra en la costa norte de Colombia, en el departamento de Córdoba. Su capital es Montería.

²¹ Capital del departamento de Córdoba.



Hay alimentos que nos nutren sin necesidad de que ingresen por la boca. Algunos tienen más vitaminas y energizantes que la cabeza de un pescado o un jugo de Borojó, esos alimentos sustentan nuestra memoria, la nutren para que nuestro pasado no perezca y sirven de defensa ante el olvido.

En este apartado me permito hablar de algunos alimentos que durante mi infancia consumí como remedios preparados desde la cultura afrochocoana.

Uno de ellos es el Sauco, tiene un sabor amargo, el cual no me gustaba y debía consumirlo por problemas de lombrices. Mi abuela lo prepara de la siguiente manera: amasa el sauco con un poco de agua, le agrega zumo de limón, lo pone a hervir y debe tomarse en ayunas. Además, me ponía un collar de ajo con cebolla cabezona roja para espantar a las lombrices.

En la cultura afro existe una creencia conocida como mal de ojo, según la cual una persona puede ocasionar decaimientos, malestares a otra persona con solo mirarla y esta queda *ojeada*. En mi niñez tuve un amuleto para el mal de ojo, era un collar con una semilla de un árbol llamado Cabalonga, este árbol proveniente de Cuba, ha sido uno de los mejores remedios para evitar ser ojeado. En algunas culturas, el mal de ojo es una creencia popular, a diferencia de la cosmología afro, consideran el mal de ojo como una enfermedad que debe ser diagnosticada y tratada por un curandero con plantas medicinales de la región como yerbabuena, tabaco, turco y anamú.

Mi abuela tuvo 8 hijos, ella me cuenta que a todos los chumbó, incluso a mi hermana menor también la chumbaron debido a que mi madre le puso por mucho tiempo pañal y eso según mi abuela le impedía que empezara a caminar. El chumbado consiste en vendar a los bebés de la cintura para abajo con una sábana, se envuelve a la criatura de tal manera que las piernas le queden lo más juntas posibles, mi abuela argumenta que esta práctica es necesaria en la crianza, puesto que con el uso del pañal los niños se demoran más tiempo en caminar y chumbarlos les ayuda a enderezar los pies para que no crezcan torcidos. Mi abuela Aura ha compartido sus saberes conmigo, para mí son muy importantes, a pesar de que ella diga que lo que ella sabe no tiene que ver con lo que se enseña en la escuela, este pensamiento se debe a que en las Cédulas de Ciudadanía se indicaba el color de piel y el



estado de alfabetización; si la persona sabía firmar era alfabetizada, sino, era analfabeta. Mi abuela creció con la idea que no sabía nada, ya que ante un documento como lo es la Cédula se le recordaba el no haber estudiado. ¿Entonces los saberes con los que crió a la familia y que me ha enseñado a mí, no son válidos? Por supuesto que lo son, no están dentro de la lógica de la ciencia, pero son la base de muchas familias chocoanas que generación tras generación han tratado de que la tradición no se pierda.

Todos estos ejemplos son la evidencia de prácticas decoloniales en la cultura afrochocoana que hoy por hoy se llevan a cabo, probablemente no con la frecuencia que tenía en los años de juventud de mis abuelos, pero sí como práctica de resistencia hacia el olvido de los saberes culinarios y medicinales que nuestros ancestros produjeron. Es preciso aclarar que más allá de las creencias y supersticiones que se rumoran en esta región, lo decolonial en ellas es la manera en cómo mi abuela, mi madre y muchas de las personas del Chocó deciden llevar a cabo prácticas de crianza, culinarias y medicinales diferentes, ya que recurren a la tradición de nuestros ancestros y a los elementos de su entorno como las plantas, los alimentos para valerse de ellos, siendo conscientes del reconocimiento de su territorio.

Vale mencionar que en las prácticas de los alimentos para el alma, la comunidad afrochocoana no las definen como prácticas decoloniales. Para ellos es un hacer cotidiano cargado de significaciones, de identificaciones. Aun así, hemos decidido llamarlas prácticas decoloniales porque para nosotras constituyen maneras de hacer únicas, que no han sido impuestas. Han partido de la propia construcción de mundo, que no han venido de afuera, que incluso con los choques culturales han persistido. Esos códigos nos han permitido el reconocimiento de nuestro territorio, de lo que hemos sido alimentadas, de nosotras mismas.

Con esto no queremos decir que solo el hecho de tomar un jugo de Borojó, ponernos una cabalonga o un turbante, ya estamos decolonizadas, más bien, hace parte del proceso en el que nos encontramos. Un proceso que dura años, como lo es cambiar, por ejemplo, una dieta alimentaria.

A continuación, la segunda parte de este sabore-narrar.

Reescribiendo relatos interculturales

El primer taller que realizamos en CorpoGEDI, lleva como título *El Árbol del Pan y GEDI: Re-escribiendo relatos interculturales*. Nuestro propósito estuvo orientado hacia la resignificación de la interculturalidad, a partir de la alimentación desde lo afro en contextos no escolares. Los ingredientes para cocinar ese alimento intercultural fueron:

- 1 sobre de incertidumbre
- 1 sobre de canción
- 5 cucharadas de alegría
- 18 galletas de Árbol del Pan
- 6 cocadas de jengibre

Modo de preparación

Comenzamos el taller con la canción “Zum Gali Gali”, aprendida en la Carpa Afrodescendiente durante la Fiesta del Libro y la Cultura realizada en el Jardín Botánico, en la cual tuvimos participación. Seguidamente, representamos un guión, en torno a la historia de cómo un fruto originario de Filipinas, el Árbol del Pan, llega al Pacífico y finalmente se encuentra en el Parque Ditaíres donde está ubicada la sede de CorpoGEDI. También comentamos los distintos modos de prepararse, para lo cual recitamos un recetario sobre el Árbol del Pan, creado, asimismo, por nosotras.

Cabe precisar que realizar el taller con niños de 2 a 5 años, asistentes a la Ludoteca del Inder de Itagüí, fue todo un reto, ya que nuestras propuestas las habíamos pensado para un público con más edad. No obstante, ellos estuvieron acompañados por profesoras y acudientes, quienes también aportaron a una dinámica distinta de la planeada.

A continuación, el guión y el recetario mencionados en líneas anteriores:

Guión:



Ansina: ¡Ay! vení Chenchá²², juguemos por aquí que está haciendo sombra

Inocencia: ay, sí, manita, vamos a chacharear un ratito ve

Las dos: Hola, amiguitos, ¿ustedes saben qué es el Árbol del Pan?

Ellos: ¡NO..., SI!

Ansina: ¡ay!, ¡cómo así! (jajajaja) ¿ÁRBOL DEL PAN?, pero yo no veo panes en el árbol...

Inocencia: (ja, ja, ja) Así, pero los panes no se ven, ellos se hacen con la masa del fruto

Las dos (Se dirigen al público): ¿Qué tipo de panes les gustan a ustedes? ¿Los de 500, los de Mogolla, los panes tajados, el pan árabe, las tortillas?

(Respuesta de ellos)

Ansina: ¡Ay, Chenchá!, ¿A vos quién te enseñó esas cosas, que de un árbol se puede hacer pan?

Inocencia: Allá en el Chocó mi abuelita Josefina nos hacía pan, tortas, mermeladas, galletas y eso tenía un sabor como a papa, y era así como blanquita. Incluso mi abuelita me decía que eso era más nutritivo que el plátano, el ñame y la yuca.

Ansina: ¡ay!, y ahora que me acuerdo, mi amá me decía que ese Árbol del Pan ha viajado mucho para estar aquí en América, porque eso viene de Asia, específicamente de Indonesia y con los navegantes llegó al Pacífico Sur

Inocencia: ¿Pacífico sur?

Ansina: Sí, Chenchá, tú sabes que el Pacífico colombiano está conformado por cuatro (4) departamentos que son: al norte el Chocó que limita con Panamá, en el centro se encuentran el Valle del Cauca y el Cauca, y al Sur se ubica Nariño, que limita con Ecuador

Inocencia: ¡ay no, Así, no entiendo!, ¿entonces ese árbol por qué está aquí en el parque Ditaires? Vos sos muy embustera

²² Tanto en algunas partes del Urabá antioqueño como en el Chocó, a las “Inocencia” y a los “Inocencio”, de cariño, se les llama “Chenchá” o “Chenchó”. Notemos dos procesos fonológicos que afectan la estructura silábica: el primero es la aféresis, en el cual se suprimen las vocales o consonantes en posición inicial (Ino). El segundo es la epéntesis, en el cual se inserta un fonema para sustituir a otro: “C” y “Ci” son reemplazados por el fonema “Ch”.



Ansina: Cuál embustera, no ve que don Diego Echavarría, el que era dueño de Ditaires, antes finca llamada La Carola, le gustaba la Botánica (incluso quiso que esto fuera un Jardín Botánico), viajaba y traía semillas de otras regiones del país y del mundo

Inocencia: (ja, ja, ja) Ay, manita disculpá, es que a veces cuesta creer que el mundo sea tan grande y a la vez tan chiquito... pero mirá que en este ratito hemos aprendido mucho. Más bien vení y juguemos chocoritos un rato y yo te enseño otras maneras de hacer comida con el Árbol del Pan.

Nos llamó la atención el hecho de que una de las acudientes de los niños conociera una de las preparaciones del fruto del Árbol del Pan. Ello nos ayudó a retroalimentar el taller, a darle más sentido a eso que hemos traído como interculturalidad, puesto que se tienen en cuenta diversos procesos culturales en los que las personas se relacionan con un alimento.

El siguiente paso fue darles un ejemplo a los niños y acompañantes de cómo hacer sus respectivas rimas, con recetas del Árbol del Pan.

Comienza el Receteadero

Para hacer arepa con Árbol del Pan
primero tendré que pensar:
qué voy a agregar, qué voy a mezclar
con los ingredientes a preparar.

Como tengo tiempo, esperaré
a que la fruta caiga al revés.

Luego la tomaré,
le cortaré ese palito que no sé qué es

El siguiente paso es abrirlo por la mitad
sacar los fruticos
que no son poquitos
para echarlos al fogoncito

Mi amiguita la pitadora empieza a chillar
¿qué quiere decir? pues que ya está



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Yo voy corriendito, pasito a pasito
llego a la cocina y apago el fogoncito.
Con una cuchara le saco el aire
para que eso no me dañe

Ya con mis frutos bien cociditos
empiezo a amasar como me dijeron mis tíos;
le agrego los huevos bien batiditos
con queso costeño no desabrido

La sal y la mantequilla no pueden faltar
en esta receta espectacular.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Imagen 1. Vanessa y Karla recitando el *Receteadero* bajo la sombra del Árbol del Pan.

Con esa receta rimada quisimos, a su vez, explorar un uso del lenguaje, a partir de un fruto que desde Filipinas llegó al Pacífico, y de ahí se ha ido expandiendo a otros lugares como el Parque Ditaíres. Degustar otras maneras en que se prepara este alimento, nos permitió entrar en diálogo con formas de hacer desde lo afro y lo no-afro. Algunas personas utilizan el fruto del árbol en cuestión para hacer arepas, tortas, puré. Otras, por ejemplo, cocinan el fruto y se lo comen con sal. Esto nos deja ver la gran posibilidad que tiene un solo fruto para crear sentido, formas, sabores. Mundos.

En el *Documental - Silvia Rivera Cusicanqui* (2014), se nos muestra cómo es la autora en cuestión en su día a día y el modo en que ella da prioridad a prácticas decoloniales como el sembrar y alimentarse de lo que cosecha en su huerta. Lo mismo ocurre en GEDI, allí tienen su propia huerta y en cada taller que llevan a cabo cocinan con los alimentos y frutos que han sembrado.



Podemos notar, pues, que tanto lo colonial como lo decolonial están más que en las palabras en las acciones, en el hacer cotidiano, dado que “las palabras suelen desentenderse de las acciones” (Rivera Cusicanqui, 2006, p. 6). Por ello, Rivera Cusicanqui más que dar conferencias y que sus palabras queden consignadas en cuadernos y/o artículos, nos habla de prácticas decolonizadoras, que se evidencian, por ejemplo, en la independencia alimentaria y en el no esperar que el Supermercado nos provea de todo lo que necesitamos para subsistir; este es un gran paso decolonial. Así pues, debemos ser conscientes de que toda colonización conlleva una dependencia, el colonizador no permite que el colonizado sea autónomo, pues si éste lo llegase a ser no lo pudiese subyugar, colonizar. He aquí que la memoria y la alimentación cobren gran relevancia, ya que nos mantienen adherida/os a nuestras maneras particulares de concebir el mundo, sin desconocer otras perspectivas, las cuales en algún momento nos pueden influenciar, mas no alienar.

El taller número uno (1), que realizamos en la I. E. Nuevo Horizonte lo enfocamos en la alimentación desde lo afrochocoano, en este caso, desde el Borojó: una fruta que a Colombia llegó pasando por el Chocó. Consideramos que estas frutas fueron un medio potencial para aportar a la decolonización de prácticas lingüísticas y alimenticias que nos imponen y/o acogemos, subvalorando las propias.

Los ingredientes para cocinar los saberes durante el encuentro fueron los siguientes:

- Un libro álbum: “La Sorpresa de Nandi” de Eileen Browne
- Una libra de imaginación para el guión sobre otras formas de saborear el Borojó
- Dos mapas de Antioquia y Colombia
- Hojas de Block
- Un litro de jugo ‘e Borojó

Modo de preparación:

Iniciamos compartiendo experiencias en torno a las frutas y a la manera en cómo la cultura influye en la adopción de estas, asimismo, le apostamos a cocinar otros relatos (los no hegemónicos) a través de la lengua en doble vía. En primer lugar, como órgano que nos permite saborear alimentos y experiencias. En segundo lugar, como código específico de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

una comunidad que nos permite comunicar nuestros pensamientos y emociones. La dualidad de la lengua nos permitió jugar con el sentido del gusto, que a la final pusimos en marcha con un juguito 'e Borojó, a la vez que podíamos ir tejiendo-narrando una historia en cuanto a su origen, sus beneficios, que van más allá de ser una fruta exótica y afrodisíaca.

Para que pudiera darse ese tejido fue fundamental conocernos y reconocernos, a partir de las frutas y lugares de dónde veníamos. Así pues, nos presentamos como: “Vanessa Chontaduro, soy de Carepa, Antioquia” y “Karla Borojó, vengo de Turbo-Antioquia”.

Esta parte fue interesante porque nos permitió saber que no todos eran de Medellín (aunque sí la mayoría). Por ejemplo, una estudiante era de Yaracuy-San Felipe, (Venezuela), dos estudiantes de Cali (Valle del Cauca), uno de Necoclí (Urabá antioqueño), otros de Yolombó, de San Luis, San Rafael, San Carlos, Segovia (todos los anteriores de Antioquia), nosotras dos de Carepa y de Turbo (Urabá antioqueño) y el resto de Medellín (Antioquia). Esta presentación nos permitió de entrada sabernos diversos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



Imagen 2. Algunos estudiantes del grado 11°, exhibiendo sus trabajos alrededor de los mapas de Colombia y Antioquia, en clase de Ciencias Sociales.

Entre las frutas que más les gustaban nos encontramos con la manzana (roja y verde), el mango, la mandarina, la fresa, el banano, la maracuyá -en Venezuela se le dice Parchita-, el carambolo, la uva chilena. Un estudiante dijo salpicón (hecho a base de varias frutas como el banano, la papaya, la manzana, la piña, el mango).

Seguidamente, les compartimos el libro-álbum: “La sorpresa de Nandi”, el cual hablaba de una niña en contexto africano, que iba recogiendo en un canasto diversas frutas como: “la banana”, la guayaba, la naranja, el mango, la piña, el aguacate, la parchita y la mandarina, porque no sabía qué fruta le gustaría a su amiga Tindi. Pero en el camino, animales como: el mono, el avestruz, la cebra, el elefante, la jirafa, el loro iban tomando su fruta preferida,



sin que la niña se diera cuenta, quedándose esta sin nada. Llegando Nandi a su destino, una hiena movió el tronco de un árbol de mandarinas y la niña tuvo el cesto lleno nuevamente, pero esta vez de una misma fruta, que era, precisamente, la que le gustaba a su amiga Tindi.

A continuación, les pedimos a los estudiantes que nos enunciaran las frutas mencionadas, y que nos dijeran con qué las relacionaban. Un estudiante relacionó el aguacate con el guacamole, lo cual le facilitó la tarea de recordar. De igual modo, les preguntamos dónde más podría vivir Nandi, dijeron que en el Chocó y en la Costa por las imágenes del mar. Les preguntamos que si podía vivir en Medellín, unos dijeron que sí, otros que no. De manera que les pedimos pensar en un nombre muy característico de Medellín para la protagonista, dijeron que Gloria y Yurani. Les preguntamos en qué barrio podría vivir, dijeron que en El Popular, Castilla Parte Alta, Avenida Colombia, “Envigado”, Santa Rita, Rompoy, Barrio Triste y Moravia porque eran barrios donde más se veían personas negras, excepto en Envigado, municipio situado en el sur de Medellín, donde habitan personas mestizas, de un estrato socioeconómico más elevado.

Fue interesante cuando escuchamos Envigado, ya que en el diario vivir se escucha, de algunas personas, que los negros viven en barrios determinados. También lo escuchamos de nuestros estudiantes y corroboramos que es un imaginario que se ha instaurado. Esos barrios son ubicados al norte de la ciudad, incluso el municipio de Bello, al norte de Medellín, tiene gran presencia de población negra. No obstante, todos los negros no vivimos en los lugares mencionados, habitamos en lugares tan diversos que no se nos puede generalizar. No todos somos ruidosos, como le escuchamos expresar a un estudiante que nos compartía las impresiones de algunos habitantes del barrio Aranjuez, porque cada vez más llegaba gente negra allí. Esa experiencia tuvo lugar en una Conferencia de la Ruta de la Herencia Africana, organizada por CADEAFRO, Cátedra de Estudios Afrodiaspóricos en la Universidad de Antioquia. Allí participaban como ponentes varios profesores, etnoeducadores y estudiantes interesados en la temática de lo afro a nivel literario y social.



Según la reflexión que realizaba el estudiante, al parecer, por las manifestaciones de algunos modos de hacer tendemos a generalizar, a estereotipar. Es importante ver las diferencias de cada sujeto, independiente de cada etnia, color de piel y origen.

Otro momento del taller se basó en la representación de un guión que habíamos preparado previamente sobre el Borojó. Se trataba de una conversación, *chachareada*²³, por dos comadres. Los estudiantes se mostraron muy atentos, lo cual ayudó a que no solo se quedaran con la imagen del Borojó como afrodisíaco, sino también como una fruta que por sus nutrientes mantiene con energía a las personas que la consumen. Para ilustrar lo anterior, fue necesario remitirnos a la historia del uso de esta fruta: los abuelos o ancestros esclavizados, como trabajaban duro en el *monte*, necesitaban alimentos que los cargaran de mucha energía, y el Borojó era uno de esos, además de que el clima tropical ha favorecido su crecimiento, lo que hace que tuvieran fácil acceso a este.

Una vez hecha tal precisión, hablamos de las prendas de vestir y de las trenzas que las mujeres y hombres se hacían en la cabeza. Les contamos que a través de esas trenzas los esclavizados podían tejer mapas que les mostraban las rutas de escape, y como las mujeres iban al campo a recoger alimentos, tenían más posibilidad de moverse, ya que se les creía inofensivas, y los hombres eran vigilados constantemente por los amos. Las mujeres se encargaban de visibilizar caminos. Fue así como llegamos a hablar del cabello afro, suelto, al natural. Lo cual en primer momento era escandaloso para los “blancos”, debido a que les parecía exótico y despertaba los deseos de muchos hombres. Las mujeres se sintieron oprimidas y como resistencia crearon identidad y así nacieron los turbantes: una manera de adornar su cabeza, puesto que les era prohibido llevar sueltos sus cabellos, *pasas enredadas, pelo de bombril* como los han llamado.

²³ Expresión utilizada en algunas partes del Chocó y Urabá para referirse a “conversar”.



Podemos notar allí cómo cada objeto con el que interactúan tiene su razón de ser, no es simple adorno como muchos lo han creído. Los estereotipos no nos dejan avanzar hacia el verdadero conocimiento del porqué de ciertas actitudes y hábitos.

Para finalizar este relato, es menester dar cuenta de las impresiones que tenían y se llevaron los estudiantes del grado 11 sobre el Borojó y el Chocó. Impresiones que nos compartieron de manera escrita y oralmente:

El borojó le supo a tamarindo a la mayoría, a otros les olía a lápiz, crayón, labial vencido, de textura espesa. En cuanto a la percepción que tenían sobre el Chocó, muchos coincidieron en que era un lugar caliente, poblado por gente negra: muy alegre, rumbera, escandalosa, amable, con trajes cortos por el calor. Las mujeres cocinaban muy rico, tenían sazón; les relatamos que eso tenía que ver con los siglos que habían pasado cocinando para los amos. Cuando las mujeres indígenas no dieron abasto con toda la comida que debía prepararse, entraron las mujeres negras, introduciendo las comidas fritas y las especias, mientras que las indígenas no fritaban -freían- sino que cocían los alimentos.

También decían que los hombres de allá tienen flow, sabor y saben bailar, así como las mujeres negras. Son carismáticos, pesqueros, relajados, *costeños*. Los chocoanos duermen con las ventanas abiertas porque hace mucho calor, y usan toldos porque hay muchos mosquitos.

Notamos que quienes habían viajado al Chocó o tenían a alguien cercano que lo hubiese hecho, poseían una visión más profunda y acertada de una parte de la cultura y sus habitantes, en contraste, con quienes solo se basaban en estereotipos.

Por medio de la degustación del jugo ‘e Borojó, los estudiantes pudieron tener un acercamiento más certero a una parte de la cultura afrochocoana. De hecho, muchos no lo habían probado. Así pues, vemos en la alimentación, más específicamente en las frutas, un medio muy potente para aportar a la re-significación de ciertas ideas preconcebidas que se han ido construyendo, muchas veces, con base en imaginarios.



Facultad de Educación

Geografías alimenticias: allá y aquí para llegar a nuestro lugar de destino

Así titulamos el segundo taller realizado en la I. E. Nuevo Horizonte. Aquí tuvimos en cuenta que cuando hablamos de “un emigrante” no quiere decir que este sujeto llegue vacío a habitar el nuevo contexto. Al igual que en la maleta van sus objetos de valor, también viaja la manera de relacionarse con los demás y con los alimentos. Es por esto que, a partir de la lectura de la novela gráfica: “Emigrantes” de Shaun Tan y de la socialización del archivo: “Planeta hambriento”, quisimos dar cuenta del recorrido alimenticio de muchos países, a manera de Geografías Alimenticias, en donde pudimos ubicarnos y tener una idea de cómo se alimentan en otras partes del mundo para así pensar cómo nos alimentamos en Medellín y en nuestros hogares, es decir, partir del panorama mundial para llegar al local.

Ingredientes:

- Un kilo de novela gráfica “*Emigrantes*” de Shaun Tan.
- Una libra de concentración.
- Una pizca de interés por cómo se alimentan en otras partes del mundo.
- Una piña intercultural.
- Media docena de imágenes con alimentos de “Planeta hambriento”.

Modo de preparación:

En esta sesión, tuvimos como objetivo socializar materiales didácticos: novela gráfica de Shaun Tan e imágenes del trabajo fotográfico: “Planeta hambriento” de Peter Menzel y Faith D`Alusio, para hacer un recorrido mundial de cómo se alimentan las personas y así re-significar la mirada en torno a nuestros alimentos locales.

Para esta actividad no podía faltar la mediación didáctica y vital por excelencia: la comida. Tuvimos de protagonista a la Piña Intercultural, la cual estaba inyectada por otras frutas como: uvas, sandía, guayaba, mamoncillo, mango, fresas, y un ingrediente proveniente de la vaca: el queso, pero costeño.



Imagen 3. Una jugosa *Piña Intercultural*.

Luego de presentarles a los estudiantes los objetivos propuestos, y de hacer una dinámica de activación y concentración, procedimos a compartirles un vídeo que reproducía la novela gráfica ya mencionada. Los estudiantes iban narrando lo que acontecía en las imágenes, fijándose en los detalles de los espacios y en los gestos de los personajes. Con esto quisimos que ellos cayeran en la cuenta de que no solo se leen palabras, sino imágenes, que, a su vez, están conformadas también por lenguajes kinésicos: uso de gestos y lenguajes no verbales y proxémicos: manejo de espacios y del cuerpo, lo que, en otras palabras, serían las lecturas de Otros Sistemas Simbólicos, línea en que se inscribe nuestro Trabajo de Grado.

Cabe anotar que hubo lecturas muy disímiles, puesto que las imágenes, más que las palabras, se prestan para diversas interpretaciones, he ahí la polisemia del lenguaje.



Mientras unos veían una simple caja otros veían allí comida, mientras unos veían temor en un rostro, otros veían las barreras de no conocer el idioma.

Una vez finalizada la lectura, procedimos a socializar las imágenes de Planeta Hambriento, les hicimos saber que se trataba de un trabajo fotográfico que retrataba a diversas familias con sus alimentos en diferentes lugares del mundo. Allí se reflejaban sus gastos económicos por una semana y hábitos alimenticios.

Seguidamente, les pedimos a los estudiantes que conformaran cuatro grupos de cinco integrantes y a cada uno les dimos dos imágenes. Con ellas debían hacer un contraste, describiendo, en primer lugar, los alimentos que veían allí, los miembros de la familia y los gastos por persona. En segundo lugar, pasarían de la descripción al análisis, teniendo en cuenta qué tan sanos parecían los productos, por qué tal cantidad de comida para tantos miembros. En último lugar, verían las diferencias o similitudes entre los hábitos alimenticios que evidenciaron en las imágenes y las maneras de alimentarse en Medellín, a partir de sus respectivos hogares.

Algunos no trascendieron la descripción, otros llegaron a escribir que si compraban doscientos mil pesos (\$ 200.000) en comida para una semana, se quedaban sin los servicios de electricidad y agua.

Este ejercicio con la alimentación como mediadora nos permitió ver la universalidad de esta a escala local y global. Además, las maneras de alimentarse y de invertir en comida, comunican de diversas maneras. ¿Qué es lo que prima en nuestra cocina?, ¿nos tomamos más tiempo en preparar los alimentos o los compramos todos hechos?, ¿somos dependientes o tenemos cierta soberanía alimentaria?, ¿qué implica cada elección que realizamos, prima nuestra elección o la influencia externa y la imposición?, ¿cómo queremos ser?, ¿cómo queremos vivir?, ¿cómo queremos alimentarnos? Estas son cuestiones que nos llevaron a pensar en la relación que sostenemos con la vida misma, preguntas que no se responden de una vez y por todas, pero que pueden aportar a optar por pequeños cambios, o al menos, a reconocer la alimentación como un acto totalmente



consciente y transversal en todas las esferas de la vida, para todos los profesionales, ya sean licenciados en lengua castellana o nutricionistas. De hecho, para todos los seres humanos.

Otros escenarios de preparaciones y degustaciones

Aportando a la decolonización del lenguaje, a partir de las historias y los mitos en torno al Borojó y el Chontaduro: dos frutas Afrochocoanas, fue un taller que tuvo lugar en la décima versión de la Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín, en la carpa Palenque Afrodescendiente. Allí decidimos llevar a cabo propuestas que nos estábamos planteando respecto de la alimentación desde lo afrochocoano como un aporte a prácticas decoloniales, para saborearnos en la carpa del *sabor*, la cual estaba ofreciendo talleres en representación de CEPAFRO (Centro Popular Afrodescendiente), y que mediante unos amigos que dirigían los talleres quisimos dar a conocer una parte de nuestro trabajo.

Uno de nuestros objetivos fue explorar la alimentación desde lo afrochocoano y sus orígenes como posibles formas para establecer una relación entre el ser humano y la naturaleza, en otras palabras, entre el ser humano y la alimentación. En este taller, personificamos a las comadres Ansina e Inocencia, ambas se encontraban en un espacio ambientado como cocina. Mientras preparaban alimentos como la mermelada de borojó, iban contando saberes sobre los alimentos mencionados anteriormente.

Ingredientes:

- Un litro de jugo de Borojó con limón
- Medio borojó
- Una cucharada de azúcar
- Una cucharada de leche
- Dulce de Chontaduro
- Dos tacitas de sabor
- Una libra de música y de contexto histórico-cultural

Modo de preparación:

En nuestra participación comenzamos con décimo grado, del colegio bilingüe New School. En una planilla que nos proporcionaron los guías del evento figuraban los nombres de cada



estudiante y las características del grupo. Se observaba que este grupo poseía “Déficit de atención”. Luego, comprendimos que tenían Déficit de Interés, puesto que las acciones que les proponíamos como ponerse de pie para batir el Borojón, acompañados de un ritmo no les interesaba, decían: “ay no, qué pereza pararnos”, la mayoría callaba cuando intentábamos que participaran diciéndonos si habían escuchado mencionar la fruta del Borojón o la del Chontaduro; tampoco las habían probado y cuando hablábamos miraban hacia otro lado.

Al final, después de tanto insistirles participaron en la conformación de grupos para preparar, revolver y degustar el Borojón y el Chontaduro, práctica-ritual acompañada de la canción Kilele del Grupo Bahía, la cual tenía tres palabras como Marití, Maritá y Kilele. Cada equipo escogió con cuál identificarse, y cada vez que sonaba esa palabra en la canción, el grupo correspondiente batía y realizaba un movimiento con los pies.

Por último, socializamos las sensaciones que tuvieron a partir de las preparaciones de las dos frutas, varios decían que no les gustaba el olor del Borojón por ser muy fuerte, a otros les supo bien el dulce de chontaduro, y ninguno quiso recibir el jugo de Borojón. Fue un grupo muy complicado para compartir, pero he ahí los retos.

Para nuestra sorpresa, después del grado décimo llegó un cuarto grado que no estaba programado, pensábamos que no podríamos lograr una interacción con los niños, no obstante, nos sorprendieron: ¡Qué participación y disposición! Desde la presentación hasta el diálogo que realizamos estuvieron atentos, se pusieron de pie para batir la mermelada sin problema alguno, con mucho entusiasmo. Bailaron, cantaron, comieron y tomaron el jugo con nosotras. Algunos habían probado las frutas, otros no, sin embargo, los que no lo habían hecho se aventuraron a hacerlo en ese momento. Se mostraron muy agradecidos al igual que sus profesoras al finalizar la actividad.

A partir de lo anterior, pudimos notar cómo lo desconocido puede alejarnos, causarnos apatía o, por el contrario, provocarnos interés, e incluso, agradarnos. El Chontaduro y el Borojón son dos frutas extrañas para muchos de los participantes en nuestros talleres, y lo poco que pudieren conocer de ellas tiene que ver con el componente erótico-sexual que se



le han atribuido, dejando de lado la historia, la geografía y otros sentidos de ser de estas, que ya hemos tocado a lo largo de este trabajo.

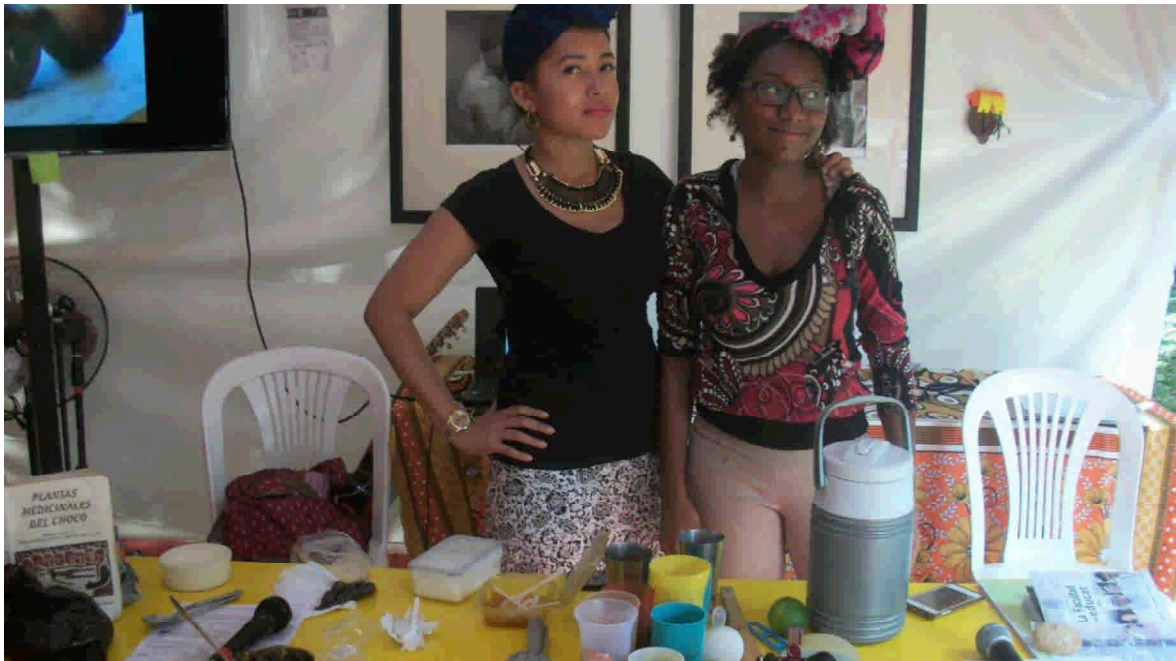


Imagen 4. De izquierda a derecha, Vanessa y a Karla después de interactuar con los grados undécimo (11°) y cuarto de primaria (4°), con los sabores agridulce en sus cuerpos.

Fragmento guión (énfasis Chontaduro):

Inocencia: maunijica crea, ejto e muy bueno. Ahora que llegue a la casa le voy a recí a mi hija Bertulia, ella también está achacosa y no ha porío ir a trabajá por ese dolor. ¡Ay comae, ujte sabe mucho!

Ansina: no ombe comae, ejto es conocimiento de mis ancestros, apuesto que a ujte su abuela también le enseñó cosas.

Inocencia: vea vé, de toro un poquito, yo soy muy orvidadiza, pero e algo sí me acuerdo. Cuando yo etaba pequeña era muy raquíta, ya veo pa donde salió pachito así. Vea vé. le rigo que me daban pa' que llevara pa'l recreo Chontaduro. Pero como yo era tan compartira, torito se lo daba a mis amiguitos y en Semana Santa hacíamos dulce de papaya, de papa y de chontauro. Mi abuela Francisca decía que er chontauro era como el huevo vegetal, porque a veces no teniamo' pa'l desayuno y ella nos decía que comé chontauro era lo mismo que comé huevo por las proteínas que tenía.



Ansina: ¡ay, sí! yo me acuerdo que jugaba con la pepita e chontauro, yo era feliz comiendome el coquito y jugábamos con eso (jajajajajaja) me acordé que yo en mi infancia jui tremenda, así como su nieto, a mí en mi casa me apodaban “cachiloca”

Inocencia: ¿Y por qué le recían así, comae?

Ansina: Porque mi mamá me hacía unos cachumbos y como yo era tan tremenda mis compañeros decían que yo etaba loca. A veces, me cantaban:

*Viene una lancha del otro lado,
¿Quién la maneja?
Cachito para 'o
(ríen las dos)*

Inocencia: ay sí, manita, yo recuerdo que allá en el Atrato comíamos más que todo el Chontaduro rojo-anaranjao, porque también hay de colo amarillo y verde. Y eso tiene su pocotote e nombres, vea vé, por ejemplo, en Ecuador además de Chontaduro se le dice Cachipay, en Costa Rica y en Panamá Pejibaye, Pijuayo en Perú, Piriguago o Macana en Venezuela y Pupunha en Brasil.

Experimentar la creación de materiales didácticos, como el guión teatral, ha sido un quehacer que como maestras que se forman en lenguaje se ha ido fortaleciendo, porque no solo se han quedado las teorías en el curso visto en la carrera *Dramaturgia y teatro*, sino que hemos intentado poner en juego elementos que se tienen en cuenta en la creación de este. Asimismo, este ejercicio nos ha posibilitado reconocer otros lenguajes simbólicos, kinésicos y proxémicos. Con la memoria, la comida, las expresiones corporales, lingüísticas y extralingüísticas hemos podido traer al presente espacios que nos han conformado como seres humanos, una parte del Chocó y del Urabá.

Otro espacio clave para pensar nuestra temática de investigación, como maestras en formación, fue la cocina de la casa Olano, ubicada en Prado centro de la ciudad de Medellín, la cual, se convirtió en un escenario, como lo señalamos en el título de este apartado, de preparaciones y degustaciones. En el marco de la práctica profesional II, llevamos a cabo una serie de talleres que en primera instancia vivenciamos con los compañeros de grupo y el profesor. La dinámica consistió en que para cada clase el compañero o grupo correspondiente contaba con una hora para realizar un taller que diera



cuenta del tema que estaba investigando y de la manera en que lo llevaría a un espacio formativo como CorpoGEDI o a una Institución Educativa.

De aquellas pruebas y ensayos surgieron ideas muy importantes para nuestro proyecto, una de ellas fueron los estereotipos o imaginarios en cuanto al Borojó, concebida como una fruta afrodisíaca que algunos desean probarla llevados por la curiosidad de comprobar lo que dicen de esta fruta, pero pocos se atreven a ir a una tienda o supermercado y comprarla por miedo a ser catalogados como promiscuos.

Dicho tema estuvo en las voces de *Ansina* (Karla) e *Inocencia* (Vanessa), dos comadres provenientes del Chocó, que un día se encuentran en la cocina y como dicen ellas, empiezan a *chacharear* acerca de sus vidas y, en medio de esta conversación surge el tema del Borojó, el Chontaduro y sus bondades para la salud.

Decidimos personificar a dos comadres chocoanas, en primer lugar, como representación del diario vivir de algunas mujeres tanto del Chocó como de Turbo. Allí el escenario principal de conversación es la cocina o el andén de la casa. En segundo lugar, quisimos personificar a estas dos mujeres para explorar maneras de nombrar las cosas en la cultura afrochocoana, a partir de un lenguaje local, destacando expresiones como *bororó*, *sirirí*, *cachumbos*, *enchurpido*²⁴. Para ello construimos un guión, a continuación, un breve fragmento de este.

-*Inocencia: ¡Buenos días comae!*

-*Ansina: ¡Ay vé!, comae inocencia, tiempo sin verla oiga*

-*Inocencia: ¡Ay comae! lo que pasa es que eta erá no viene sola no, ando enjerma y no solo eso toritos en mi familia andan así*

-*Ansina: ¿Y ya jué al mérico?*

-*Inocencia: sí, ombe y solo me mandaron pastillas*

²⁴ Bororó: quiere decir desorden. Sirirí: quiere decir repetición quejumbrosa de algo. Cachumbos: se refiere al recogido del cabello crespo por partes. Enchurpido: persona flaca y desnutrida.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

-Ansina: ¡Ay comae!, póngale ojo a eso, pero venga, cuando yo estaba por allá en el Atrato y vivía con mi abuela y mi mamá, recordando aquí un poquito, ella le ponía unos emplastos e borojó a mi papá pal dolor e esparda, le rigo que eso e bendito

-Inocencia: ¡vea ve! yo esa no me la sabía manita, ¿Y e borojó sirve pa eso?, yo solo lo he preparado en jugo y cuénteme, cuénteme ¿Cómo así?

-Ansina: venga pues y aprovecho y le rigo otras cositas que puede hace con el borojó

-Inocencia: que buena idea... no se diga más, yo si decía que esto oiros que se los han de comé las lombrices y esta piel arrugá antes de ir a hacerle compañía al abuelo Senforiano, tenía que aprender más, ¡Ay!

Quisimos utilizar como recurso artístico el dramatizado, retomando algunas de las formas de representar un tema que, en el recorrido de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana pudimos vivenciar, además fue un pretexto para poner en escena algunas de nuestras habilidades artísticas que a modo de conversatorio con un tinte de comedia nos permitió hablar de los imaginarios que se tienen en cuanto al Borojó.

El miedo, lo impredecible se apoderó de nosotras en esta presentación artística, aunque había cierta confianza con los compañeros de clase, no dejaba de ser una situación en la que nos sentíamos desnudas ante los demás, ponernos en escena ante un público que estaba a la expectativa

El objetivo principal de esta actividad fue caracterizar los modos en que la alimentación desde lo afro propicia prácticas decolonizadoras. Pudimos cumplir con este objetivo en la medida en que Ansina e Inocencia hablaron de ciertas presentaciones del Borojó y sus bondades para la salud que fueron más allá de la concepción del Borojó como fruta afrodisíaca sino también como representación de la identidad de la cultura afro y de la historia que tiene esta fruta más allá del dato histórico, propusimos la reflexión sobre el proceso que tuvo que pasar ese alimento antes de llegar a la comodidad de nuestra casa que en muchas ocasiones damos por entendido.

Ustedes se preguntarán ¿Por qué representamos personajes ficticiales como Ansina e Inocencia y no Karla y Vanessa? Quisimos reconocer ese otro que pueden ser unas comadres o unas abuelas que, a su vez, están en nosotras mismas.

Para la segunda prueba piloto, decidimos realizar un juego similar al Monopolio en cuanto a la dinámica de comprar y administrar el dinero, a este decidimos llamarlo: *Chocopolio, un*



lenguaje simbólico. A partir de este taller buscamos re-significar y re-valorizar las prácticas de la comunidad afrochocoana, desde expresiones y manifestaciones culturales, encabezadas por la alimentación, caracterizada por el pescado en sus variedades, por frutas como el borojó y el chontaduro; instrumentos musicales propios de la región como: la marimba, el tambor, la gaita; danzas como la Mazurca, rituales como el Alabao. Todos estos elementos se evidenciaron en el Chocopolio, un lenguaje simbólico que se configura a través de lo afrochocoano.

La dinámica del juego consistió en entregarles a los compañeros una carta donde estaban consignados los lugares, alimentos y bailes típicos del Chocó y a su vez los precios de cada elemento. Cada jugador contaba con la suma de 850.000 (Ochocientos cincuenta mil pesos) que podía gastar según lo que quisiera y le llamara la atención.

De las dieciséis casillas que conforman el Chocopolio, catorce tienen una carta con la información del alimento o el lugar, el participante decide si la compra o la toma en alquiler. En el caso de las casillas de alimentos como el Achín, Ñame y Chontaduro, había galletas a base de estos frutos de la tierra que los compañeros pudieron consumir, además debían compartir la sensación de los sabores. Estos alimentos estuvieron de manera física en el juego, ya que fueron los que pudimos encontrar con mayor facilidad.

La casilla de *Chocolengua* consiste en expresiones autóctonas de la región del pacífico, el participante debía escoger una de las 10 cartas que componen esta casilla y leer en voz alta oraciones como: *¡Estás esguañaño!* *¡Ve, ve esta pelada dejá tu corrinche!* *¡Dejá tu lambidez!*²⁵

Chocolengua, se construyó con el fin de dar a conocer diferentes maneras de nombrar las cosas que hay a nuestro alrededor a partir de la cultura afrochocoana. Luego de realizar y jugar aquel juego, nos dimos cuenta que por sí solo la casilla de *Chocolengua* puede ser un

²⁵ Esguañaño: Dícese de algo que está mal ordenado.

Corrinche: desorden, bulla

Lambidez: Malicia



material didáctico al que se le pueden agregar muchas de las expresiones que abundan en el Chocó.

Los compañeros y el profesor nos hicieron observaciones en cuanto a la experiencia del juego, para algunos fue interesante la propuesta de jugar y a la vez comer los alimentos que se evidencian en el juego, además de conocer un poco acerca de la historia de lo que consumieron, lo cual hizo más significativa la actividad.

La mayor dificultad fue conseguir todos los alimentos que seleccionamos para el Chocopolio, en total, llevamos cuatro (Galletas de Ñame, Achín, cocada de chontaduro y cocaditas), aun así, consideramos que logramos cumplir con el objetivo propuesto.

Después de la experiencia con los compañeros de clase con el juego, quedamos muy entusiasmadas, ya que este material lo llevaríamos a los talleres con los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Nuevo Horizonte, pero caímos en la cuenta de que si funcionó con los compañeros de clase, no podíamos dar por hecho que con los estudiantes también iba a funcionar. Además, para introducir una actividad como la del Chocopolio debíamos generar un ambiente de confianza que apenas lo estábamos logrando, probablemente lo potente del juego se perdería y quedaría como un juego más.



Imagen 6. Juego del Chocopolio, con el dinero didáctico, las fichas y cultura material e inmaterial.



También nos asaltaba la duda de realizar nuestros talleres en GEDI, una Corporación Ambiental y en clases de Ciencias Sociales. No obstante, hemos comenzado a ser conscientes de que, precisamente, la ideología de las investigaciones ha creado separaciones y en este caso, deberían estar tanto la Lengua Castellana como las Ciencias Sociales en el campo que les concierne, sin interesarse por cuestiones comunes como la alimentación. En palabras de Castro Gómez (2013):

el conocimiento científico se convierte en la generación aséptica de un conjunto de proposiciones que no se relacionan con la vida y la experiencia de quien las produce (...) los conocimientos parcelados de las ciencias ya no se interesan por la transformación espiritual del sujeto. (p.36)

Fue así pues, como dimos pasos adelantes pese a la incertidumbre de salirnos de los lugares esperados, tales como los colegios y las clases de Lengua Castellana, ya que esto tocaba con la “seguridad ontológica”. Es decir, si nos “alejábamos” de nuestro campo de estudio específico perdíamos identidad y autoridad, porque nos encontrábamos en terrenos en los cuales no habíamos tenido la suficiente formación. No obstante, la *certeza ontológica* es otra creación moderna que garantiza la separación entre los distintos campos de saber.

CAPÍTULO V

De retos y otras posibles dietas alimentarias

Este capítulo corresponde a las conclusiones de nuestro trabajo de grado. Aquí resaltamos aspectos problemáticos en nuestro trabajo de investigación, como lo son: la relación entre el ser humano y la naturaleza o el lenguaje y la alimentación, formación de maestra/os en lenguaje en contextos alternativos, construcción de materiales didácticos, enfoque metodológico decolonial y otros sabores en torno a nuestro proceso investigativo.

Es menester recordar el objetivo general de nuestra investigación: reconocer la alimentación desde lo afrochocoano como una práctica que puede aportar a la decolonialización de algunos estereotipos, expresados a través del lenguaje, en contextos



escolares y alternativos del Valle de Aburrá y en la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Relación entre el ser humano y la naturaleza: lenguaje y alimentación

Esta relación fue sumamente compleja de esclarecer y poner en un lenguaje común durante nuestro trabajo de investigación. Constantemente le expresábamos a nuestro asesor que no comprendíamos cómo ligar ser humano y naturaleza, pues no sabíamos mucho de Educación Ambiental y Ciencias Naturales, que si era posible omitir estas categorías, ya que, desde nuestra licenciatura no le veíamos cabida, nos sentíamos inseguras, nuestra formación se quedaba corta para responder a la pregunta por el ser humano y la naturaleza.

No obstante, a lo largo de nuestra investigación pudimos darnos cuenta de que esa relación tan problemática para nosotras está siempre presente, la cuestión es que la complicamos por el hábito de pensar en abstracto y de manera fragmentada, como consecuencia de la misma colonialidad del pensamiento, como lo mencionamos en el capítulo I, con el Proyecto Moderno. Así pues, veíamos al ser humano y a la naturaleza como fenómenos inasibles y lejanos, aun cuando somos parte de la categoría “humanos” y, por ende, somos naturaleza.

Al comprender lo anterior, vimos claramente cómo la naturaleza no se refiere solo a los paisajes ni la educación ambiental a sembrar arbolitos o a no arrojar basuras al suelo. La naturaleza se nos presenta como el alimento que viene no solo de la tierra sino, también, de las relaciones humanas. En este sentido, vemos la educación ambiental como aquel complejo sistema de relaciones que afectan los ámbitos sociales, políticos y culturales, por tanto, no conciernen estos asuntos únicamente a biólogos, a licenciados en ciencias naturales y a otros “expertos” en el tema. La Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) y la CorpoGEDI nos permitieron abrir la mirada y resignificar lo que en principio creíamos perteneciente a un campo disciplinar.

Asimismo, pudimos notar la transversalidad del alimento, el cual tiene una relación intrínseca con lo que somos y, por supuesto, con el lenguaje. Reconocer la alimentación desde lo afrochocoano como una práctica decolonial de algunos estereotipos, expresados en



el lenguaje, principalmente oral y simbólico, pero también escrito, nos lleva a pensar en las relaciones entre el ser humano y la naturaleza. El acto de alimentarnos puede decir mucho sobre nosotras. No obstante, a menudo, solemos quedarnos con una visión reduccionista respecto de lo que puede significar un alimento material para una comunidad determinada.

Formación de maestra/os en lenguaje en contextos alternativos

Como maestras que estamos en el proceso de formarnos en lenguaje, queremos anotar el aporte tan significativo que ha sido reconocer y recordar, por medio de una alimentación desde lo afrochocoano, esos sujetos en constante transformación que somos, partiendo de nuestras experiencias de vida, de lo que hemos sido a través de los lenguajes, los alimentos físicos, los espirituales y los simbólicos que han nutrido nuestra existencia.

En este sentido, es fundamental tener en cuenta que no hay unos usos del lenguaje más valiosos e importantes que otros, pues todos nos brindan versiones diferentes de cómo nos relacionamos con la vida misma. Aunque somos conscientes de que la academia ha priorizado unos lenguajes y unas producciones por encima de otras. Esto lo evidenciamos en el hecho de que los cursos de literatura que recibimos estuvieron orientados desde escritores europeos, mestizos, blancos. En los años que estuvimos en la licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana no llegamos a tener un curso sobre *Literatura indígena y/o Literatura negra o afrocolombiana*. Incluso cuando llegó el momento de hacer parte del curso de *Literatura colombiana* los autores leídos eran mestizos y en su mayoría hombres. Esto nos habla también de la necesidad de ampliar la oferta académica, la cual nos permita identificarnos a toda/os y enriquecer nuestra cultura literaria, cosmovisión. Nuestra vida.

Ahora bien, destacamos lo oportuno de asumir la vida en términos de relación con la naturaleza y los alimentos, que son el entorno de donde nos nutrimos diariamente; en relación con los otros seres humanos y en relación con nosotros mismos. Si reconocemos quiénes somos podemos dotar de sentido la existencia y, asimismo, acompañar a otros en el reconocimiento de su propia historia, de lo que han venido siendo.



Dotar de sentido la existencia no es un propósito que se logre únicamente reconociendo las estructuras gramaticales, que aunque son conocimientos importantes para ámbitos académicos, a veces suelen crear una división entre el mundo abstracto y el mundo tangible, el mundo inmediato. Hay que abogar por dar, también, un espacio importante a los lenguajes oral, kinésico y proxémico, a otros sistemas simbólicos que van alimentando nuestras interrelaciones cotidianas.

Es por ello que, como material didáctico central, a lo largo de nuestra investigación, hemos producido dos guiones teatrales, los cuales, por supuesto, no terminaron allí, sino que tenemos el reto de seguirlos construyendo. Aquellos guiones ponen en escena a dos comadres de la comunidad afrochocoana, quienes se encuentran conversando sobre asuntos vitales como lo son la alimentación, la salud y las relaciones interpersonales, a través de un lenguaje familiar, con ciertas características fonéticas del Chocó. No hay que leerlo de manera ingenua, pues subyace una cosmovisión y una crítica hacia los estereotipos fundados, a partir de un “conocimiento” superficial de la utilidad de frutas como el Borojó y el Chontaduro.

La creación de materiales didácticos como el guión teatral, implementado en GEDI, en la I. E. Nuevo Horizonte, en la Fiesta del Libro y la Cultura y en las pruebas piloto en clases de Práctica Pedagógica II, permitió poner de relieve ciertas situaciones coloniales, lo cual, a su vez, es un paso para ser conscientes de nuestras prácticas cotidianas. A partir de ser conscientes, podemos decidirnos, o no, por transformar nuestra cotidianidad, como si esta fuese una dieta alimentaria, al igual que aquellas alguna vez recomendadas por los nutricionistas, puesto que nos estábamos alimentando de maneras no saludables. Asimismo, ocurre cuando nos alimentamos de tantas ideas preconcebidas, las cuales terminan por intoxicarnos e impedir relacionarnos saludablemente con determinados sujetos y con nosotras mismas.

El hecho de alimentarnos también toca directamente con los espacios en que interactuamos y nos formamos, no solo como futuras maestras, sino también como seres humanos. Realizar nuestras prácticas pedagógicas en contextos alternativos a la escuela regular nos ha



dado una visión más amplia en torno a lo que es formarse y aportar a la formación de otros. Experimentar la construcción de conocimientos sin que, necesariamente, haya una calificación de por medio, no saber con certeza quienes serán las personas que irán a los talleres que hemos planeado, compartir el espacio con sujetos de edades muy diversas son aspectos que nos ubicaron en otros lugares donde primaba el diálogo, el acuerdo y no la obligación o la imposición, pero también fueron lugares en los que la incertidumbre, que incluso con las planeaciones en las escuelas regulares se ve, hace gala en estos otros contextos formativos.

Respecto de la transversalización de los saberes, la ideología de las investigaciones ha creado separaciones, en palabras de Castro Gómez (2013):

el conocimiento científico se convierte en la generación aséptica de un conjunto de proposiciones que no se relacionan con la vida y la experiencia de quien las produce (...) los conocimientos parcelados de las ciencias ya no se interesan por la transformación espiritual del sujeto. (p.36)

En nuestra práctica pedagógica, quisimos vivenciar con los estudiantes aquello de la inter y la transdisciplinariedad que tanto escuchamos y leemos en discursos y políticas académicas. Evidenciamos que los saberes en torno a la alimentación, los estereotipos, los prejuicios, la interculturalidad y la identidad, no deberían ser vistos como temas que solo pueden ser abordados en las clases de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales o de Ética y Valores. Por el contrario, es más nutritivo cuando se pueden cocinar y tejer saberes que parecen estar polarizados, ya que el diálogo y la búsqueda de posibles tratamientos desde las diversas áreas pueden hacer más enriquecedoras las clases. Sobre todo, al hablar de la alimentación, todos tenemos algo por decir, puesto que esta es transversal a todo ser vivo, al igual que el lenguaje, utilizado en todo momento por nosotras/os, incluso estando en silencio.

Transversalizar permite identificar aquellos temas que son interesantes o hacen parte de una necesidad dentro del contexto en el que se encuentra ubicada la institución educativa, con el fin de estimular el aprendizaje y la enseñanza



guiada por parte del docente, sin separarse de los contenidos programados propios de la organización curricular. (Quiroga Ramírez, 2012, p.21)

Las prácticas pedagógicas realizadas por licenciadas que se forman en Humanidades, Lengua Castellana en espacios fuera de las clases de español, es una cuestión que en principio pareciera irrealizable. Empero, insistimos en que las aulas de clases no son los únicos espacios de formación, ni la lengua castellana está separada de lo humano y de todo lo que nos rodea. Ser conscientes de que el lenguaje no es solo un código, sino que también es simbólico nos permitió reconocer diversos símbolos que van más allá de imágenes, señales y signos como objetos estáticos que nos comunican algo. Los aspectos simbólico, comunicativo y creativo de universos del lenguaje los pudimos vivenciar en las maneras en que nos relacionamos con nosotras mismas, con los otros y con lo otro (naturaleza), en las formas de alimentarnos biológica y simbólicamente de la vida.

Materiales didácticos

Pensar en la construcción de materiales que nos sirvieran para hablar de temas como la alimentación, el lenguaje, la naturaleza y la vida no fue un asunto fácil. Aun así, nos dimos a la tarea de crear y reflexionar sobre aquello que se lleva a los espacios formativos con el fin de dinamizar los contenidos.

Es importante tener en cuenta la finalidad de los materiales didácticos, nosotros como maestros y maestras somos quienes dotamos de sentido esos materiales, por ejemplo, podemos tener en el aula un tablero inteligente, computadores portátiles y demás aparatos tecnológicos que por sí solos no son materiales didácticos, llegan a serlo cuando existe una intención de enseñar, reflexionar o problematizar algo por medio de ese objeto.

En este sentido, además del guión teatral, decidimos crear un juego llamado Chocopolio, esto, con la intención de conocer y explorar algunos alimentos como frutas, pescados, al igual que baile y expresiones típicas del Chocó.

Es preciso preguntarnos: ¿Se puede aprender y enseñar jugando? Dicho material es un ejemplo de cómo se pueden generar otras disposiciones ante el aprendizaje, es por ello que



estamos completamente de acuerdo con el uso de juegos que permitan aprender y enseñar de una manera en la que haya disfrute, risas y experiencias en medio de los saberes que lo convocan, el aprender no debe ser aburrido y el hecho de que se realice por medio de un juego no le quita la rigurosidad ni mucho menos el gran componente formativo que de por sí tiene. Además, la creación de un material didáctico en forma de juego implica que quien lo planee ponga en escena habilidades como la creatividad.

Otro de los materiales que decidimos crear fue *la Piña Intercultural*, la cual estuvo construida a partir de frutas provenientes de varias regiones de Colombia y el mundo. Quisimos reflexionar con los estudiantes de 11° de la Institución Educativa Nuevo Horizonte sobre ser conscientes de los alimentos que consumimos, ya que poseen una historia, al igual que todo ser humano. Las uvas de Chile, el mango de la India, la piña de Brasil, no llegan de la nada a los hogares de nuestras familias, hay allí un proceso de intercambios y exportación que en muchos casos desconocemos.

Luego de realizar la actividad sobre *la Piña Intercultural*, concluimos que también se puede aprender alimentándonos, aquel aprendizaje es más significativo cuando pasa por nuestro cuerpo y, qué mejor manera de conocer sobre un alimento que saber sobre su historia y consumirlo a su vez.

Si bien los materiales que construimos pueden ser mejorados, consideramos que son importantes las conclusiones, asimismo los elementos que facilitaron llegar a ellas. Es valioso que los materiales didácticos de cualquier práctica investigativa se den a conocer tal cual se hace con los textos que emergen de este proceso, puesto que hemos notado que no se le da mucha importancia a las creaciones de los materiales didácticos que cada investigador decide crear, es necesario que otras personas conozcan aquellas producciones que pueden servir como ejemplo o como insumo para ser mejoradas.

Enfoque metodológico decolonial

A raíz de querer ampliar y resignificar la mirada entorno a lo que puede significar ser maestras en lenguaje y hablar de alimentación, reconocemos en la metodología decolonial



implementada una manera potente de acercarnos a tales lugares de saber desde reflexiones, acompañadas de acciones que aportan a la resignificación de cómo investigar y qué rol debe asumir quien investiga. Pretendemos ser coherentes con la idea de que las discusiones sobre lo decolonial deben traspasar el papel, es decir, llevarse a la práctica, es así como podemos hablar de prácticas decolonizadoras; dejándolo en el discurso estaríamos replicando lo que lo decolonial ha criticado tanto y es la incoherencia entre lo escrito y lo que se hace.

En esta línea de sentido, al reconocer la alimentación desde lo afrochocoano como una práctica que puede aportar a la decolonización de algunos estereotipos, expresados en el lenguaje, fue posible una exploración a través de narrativas, dramatizaciones, diálogos, siembra y posteriormente, nutrirnos de la huerta que se encuentra en CorpoGEDI. Esta tiene un gran componente decolonial, puesto que nos deja saber que existe cierta independencia: muchos de los aliños, las plantas y las frutas que necesitan para cocinar los encuentran ahí mismo en la corporación, sin necesidad de ir a un supermercado. Además, hay que tener en cuenta que si somos lo que comemos, y al alimentarnos no dependemos de otras manos más que de las propias, es así como nos remitimos a lo que podría ser una práctica decolonizadora. Como lo hace y afirma Silvia Rivera Cusicanqui lo decolonial más que en las palabras, se encuentra en las acciones.

Queremos resaltar el hecho de que al no haber una ruta o un paso a paso de cómo se debía investigar con un enfoque metodológico decolonial, tuvimos un constante desafío en implementarla, tratando siempre de ser coherentes con las ideas que se tenían en torno a esta. Así pues, la permanente incertidumbre expresada por medio de este enfoque nos permitió crear y resignificar la manera en cómo investigábamos. Este es uno de los grandes retos a los que deben enfrentarse quienes decidan investigar a partir de un enfoque metodológico decolonial. No es un proceso sencillo, de hecho, este trabajo es un intento y un ejemplo para futuras investigaciones que pueden ser mejoradas y tratadas en mayor profundidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Otros sabores

En la primera etapa de esta investigación iniciamos con la idea de trabajar lo indígena y lo afro, a propósito de la interculturalidad. No obstante, en el camino nos fuimos dando cuenta de que era un trabajo extremadamente amplio. Así que, por razones ya explicitadas en el planteamiento del problema, nos decantamos por lo afro y posibles maneras de aportar a una resignificación de usos del lenguaje como los estereotipos. Asimismo, queremos expresar que no contemplábamos trabajar la identidad como categoría central en nuestro trabajo de investigación, mas gracias al proceso de indagación nos dimos cuenta de que si prescindíamos de esta en nuestro trabajo, con miras a aportar a una decolonización, quedaría incompleto; ¿Cómo pretender aportar a una decolonización y resignificación cuando no empezamos por identificar pensamientos y prácticas totalmente coloniales en nosotras? De ahí que las prácticas decolonizadoras, al igual que acostumbrarse a una nueva dieta alimentaria, no se consolidan de inmediato, ni siquiera en tres semestres, pues remiten a un proceso constante, ya que siempre estamos transformándonos.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Recuperado de <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/01/althusser-1989-ideologc3ada.pdf>
- Amaya, M. (2016). *Aportes de la tradición oral afrocolombiana a la reconstrucción del lenguaje, la memoria y la identidad en el aula*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2250/1/PB0957_marcelaa_maya.pdf
- AribibiTv. (17 de septiembre de 2010). [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=P5iGTO0TjQM>
- Banco de la República. (14 de noviembre de 2011). Entrevista con la poeta Mary Grueso: "De cómo expandir el espacio de la escritura". Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biblioteca-afrocolombiana/antologia-mujeres-poetas-afrocolombianas/multimedia-entrevista>
- Castro-Gómez, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. (p. 246)
- Castro-Gómez, S. (1958). *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Cassiani A. (2007). *Revista Educación y Pedagogía. La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia*, XIX, 48, 97-105. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6657/6100>



- Comas, K. y Morawicki, K. (2015). *El cuaderno de Bitácora como proceso educativo*. En María Belén Fernández (Presidencia), Anclajes institucionales de las políticas de formación de formadores en comunicación: Procesos y desarrollos. Ponencia llevada a cabo en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53569/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Cubillos, J. (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial. *Athenea Digital*, 14(4), 261-285. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/292060/380564>
- FAO. (1996). Glosario de términos. En: El estado mundial de la agricultura y la alimentación . Tomado de <http://www.fao.org/docrep/003/w1358s/w1358s00.htm>
- Ferreira, E. (14 de julio de 2016). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=71CUvZM0DUM>
- González, E. (2012). Hacia una colonialidad en el gusto, los saberes y técnicas culinarias: desde el maíz y el trigo. En: *Kogoró. Revista de estudiantes de Antropología*. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Antropología, No. 4. Julio- diciembre, pp. 14-23.
- Grosfoguel, R. (2006). Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial. En Césaire, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo. Carta a Maurice Thorez. Cultura y colonización*. (pp. 147-173). Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Guapacha, M., Amaya, M. y Ruíz, M. (2013). *La literatura: una puerta abierta a la interculturalidad*. (Proyecto de investigación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). En: *Revista Chilena de Antropología*. Disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16031>



Facultad de Educación

- Ingenio Comunicaciones (29 de junio de 2008). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=754QnDUWamk>
- Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. En: *Tabula rasa*, N°14, ene- jun. Bogotá- Colombia
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. *Presentación del pregrado.* (s.f.). Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/contenido/asmenulateral/humanidades-lengua-castellana>.
- Martínez, B. (2014). *Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo.* (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/618/1/LB0247.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Mosquera, J. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas.* Bogotá. Editorial: Santafé de Bogotá.
- Patiño, G. (2012). *Fogón de negros: cocina y cultura en una región latinoamericana.* Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/Sitios/patrimonio/bibliotecas-de-cocinas/tomos/tomo08.pdf>
- Periódico PIEB. (20 de noviembre de 2014). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UxN-39WL3zA>
- Petrini, C., Bogliotti, C., Rava, R., Scaffidi, C. (octubre, 2012). *La centralidad del alimento.* Documento presentado en el VI Congreso Mundial de Slow Food, Turín, Italia. Quiroga, J. (2012). Potenciación del aprendizaje por medio del proyecto de aula con saberes transversales. En; *Revista infancias imágenes*, Vol. 11 No. 1, enero - junio (pp. 18-26). Recuperado de



- https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiq7Zm53fDSAhUM6CYKHRtVBB4QFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.ve%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1316-49102008000300005&usg=AFQjCNFA0TLKPBcnBbquqxHYVDavNfltA&sig2=ITjBDQ_DtLMSzKcvCgiKyw
- Rasgado, C. (23 de mayo de 2015). [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dJU1DfUWo3c>
- Ricoy, C. (2006) Contribución sobre los paradigmas de investigación. En: *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, (pp. 11-22).
- Rivera, S. (2010). *chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tintalimón.
- Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. (Tesis doctoral). Universidad Distrital, Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia. Disponible en: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf
- Samper, J. (1945). *Introducción de la esclavitud de los negros en Colombia*. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/revpol/cap4.htm>
- Saussure de, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59
- Sierra, Z. (2009). Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación. [Traducido al español de Matsumoto, D. y Juang, Linda. (2000)]. *Culture and Psychology: People around the world* (pp. 342-366). Belmont, CA: Wadsworth. Medellín: Diverser, Universidad de Antioquia.
- Soriano, E. (2004). Identidad y ciudadanía: dos retos de la práctica educativa intercultural. En Soriano, E. (Ed.). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla S.A.
- Usme, Z. (2010). *Cocina, cultura y texto. Recetario para una semiótica culinaria*. Recuperado de



[http://www.academia.edu/7665593/Cocina texto y cultura. Recetario para una semiótica culinaria. Cuisine text and culture. Cookbook for a culinary semiotics](http://www.academia.edu/7665593/Cocina_texto_y_cultura._Recetario_para_una_semi%C3%B3tica_culinaria._Cuisine_text_and_culture._Cookbook_for_a_culinary_semiotics)

- Usme, Z. (2015). Apuntes semióticos para el estudio de la cocina migrante. *Forma y función*, 28 (I), 185-200. doi: 10.15446. /fyf.v28n1.52052. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/52052/53009>
- Valero, S. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura afrocolombiana? o los riesgos de las categorizaciones. En: *Estudios de Literatura Colombiana*, N.º 32, enero-junio, (pp-15-32). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/16290>
- Veronelli, G. A. (2016). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33-58. doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432>
- Weber, V. (2008). *¿A qué llamamos materiales didácticos?* Tomado de: FLACSO. curso posgrado. Materiales didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza.
- Whitten, N. y Friedemann, N. (1974) La cultura negra del litoral ecuatoriano y colombiano: un modelo de adaptación étnica. En: *Revista del Instituto colombiano de Antropología*. N°18 (Pp.75-115)
- Wilches-Chaux, G. (1996). La letra con risa entra (¿Y qué es eso de educación ambiental?) *Breviario de Ecosofía*. Fundación para la Educación Superior FES División del Medio Ambiente.



Anexos

Anexo 1. Rima con sabor a pan, escrita por las autoras del presente trabajo.

Anexo 2. Fruto lingüístico colgado en el Árbol del Pan, creado por los niños de la Ludoteca y sus acompañantes en CorpoGEDI.

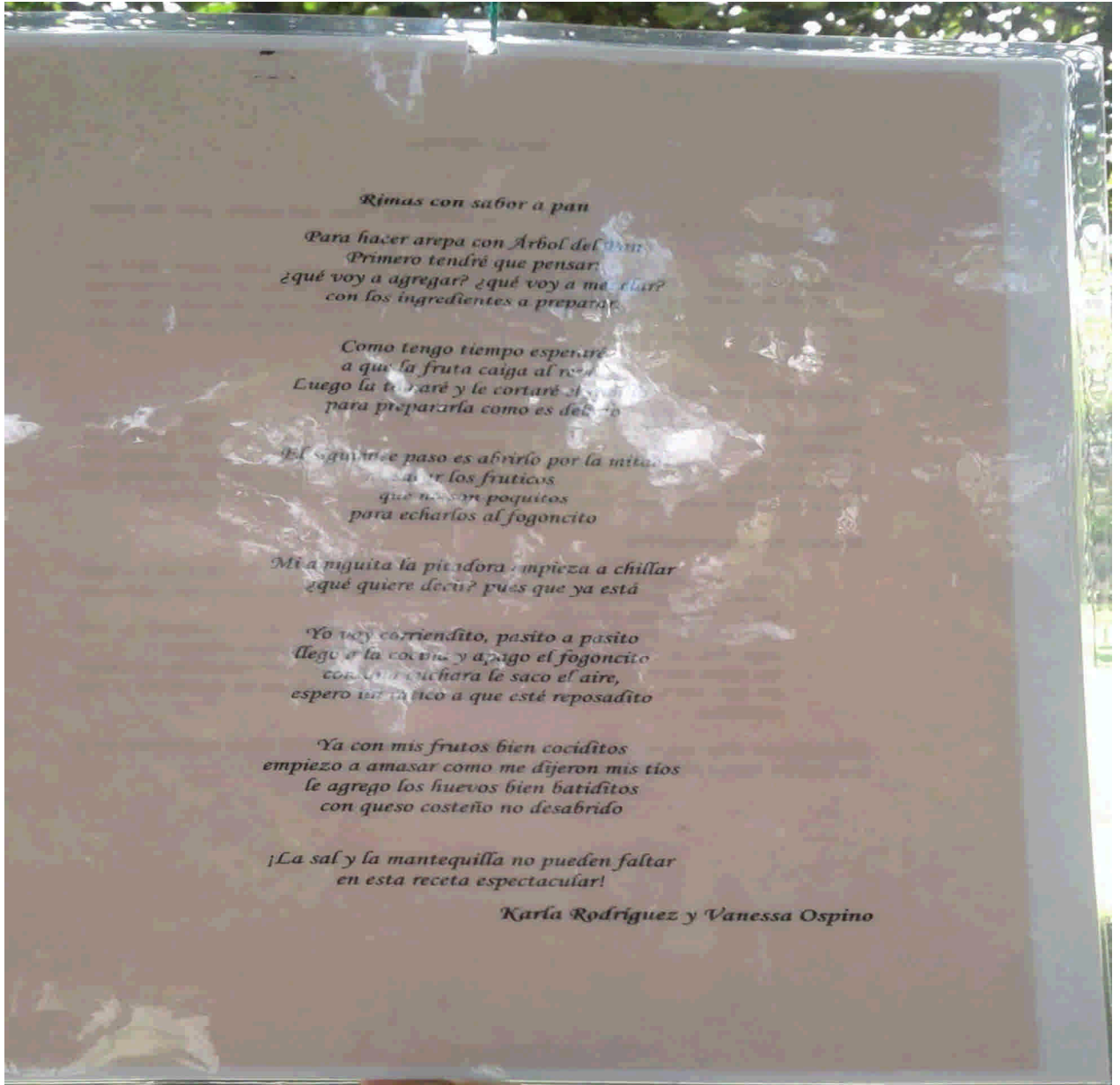
Anexo 3. Fruto lingüístico colgando del Árbol del Pan.

Anexo 4. Proyección de imágenes sobre Planeta Hambriento en la I. E. Nuevo Horizonte.

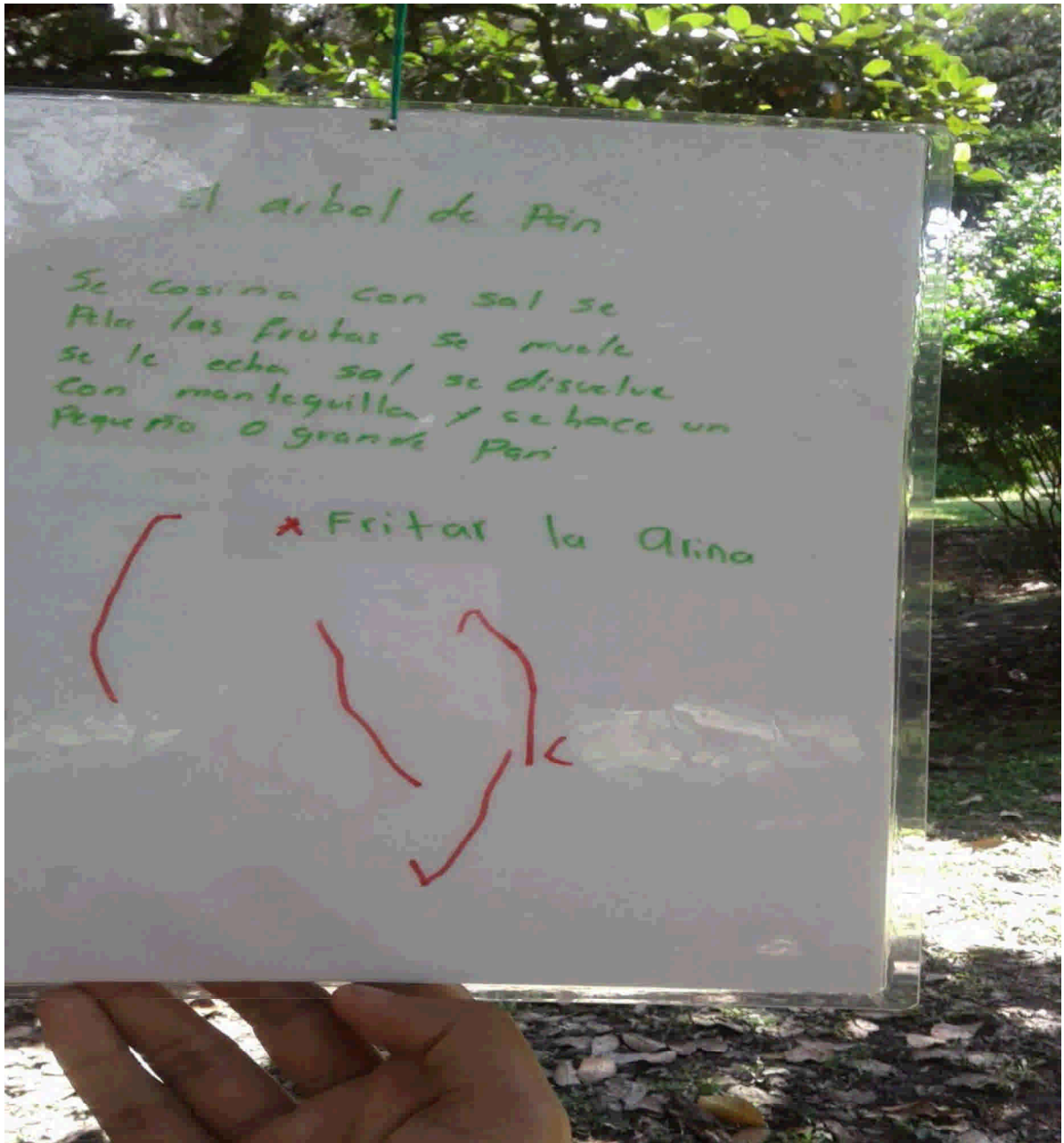
Anexo 5. Trabajo por equipos en torno al taller Sabore-narrando al Chocó y al Borojó.

Anexo 6. Trabajo por equipos en torno al taller Sabore-narrando al Chocó y al Borojó.

Anexo 7. Transcripción de Entrevista semi-estructurada conversacional realizada a la directora de CorpoGEDI.



Anexo 1



Anexo 2



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



Anexo 3



Anexo 4



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



Anexo 5



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



DE ANTIOQUIA

Anexo 6

1 8 0 3



Entrevista a la directora del Grupo Ecológico De Itagüí (GEDI)

Entrevistada: Paula Urrego

Entrevistadoras: Karla Michela Rodríguez Romaña y Vanessa Ospino Palacios

Fecha: 23 de febrero de 2017

Lugar: Centro Cultural de Moravia

Hora: 5:45 p. m.

-Karla: Como corporación, ¿qué concepción tienen sobre la alimentación?

-Paula: Para nosotros la alimentación es muy importante, primero es importante reflexionar sobre los hábitos de vida... cierto, la relación del primer territorio que es el cuerpo y el medio como una comunidad de una sociedad, con unos estilos de vida y unos modelos de desarrollo, entonces la alimentación es el pretexto que en muchas ocasiones tomamos para nuestros talleres, nuestros proyectos de formación porque nos permite articular muchos temas sociales y los podemos hacer desde el acto de la comida, o sea no solo del comer porque también trabajamos que pasa en mi cuerpo con lo que me como si no también de dónde viene el alimento, si yo reconozco esa relación del alimento con el territorio, con quien lo siembra, quien lo comercializa. Todo ese tipo de relaciones, cierto... Nos sirven a nosotros para justamente, abrir conciencia para generar reflexiones en cuanto al pensamiento en cuanto a lo ambiental, o cómo el hábito del alimento permite saber si yo estoy generando prácticas ambientales, si las estoy transformando y decido hacerlos solo con el hecho de comer. Cierto... Porque está ¡Claro! La parte nutricional, es lo vital, como porque necesito moverme, mi cuerpo necesita unos nutrientes. Pero si yo reconozco que tipo que tipo de alimento estoy consumiendo estoy perdiendo de



Facultad de Educación

vista una situación que justamente en este campo de la relación holística que se espera tener en lo ambiental de la relación cuerpo- territorio-sociedad- cultura-economía, una práctica política también en la alimentación, cuando se hace consciencia; no solo se trata de ser vegetariano, vegano, carnívoro, esos temas se dialogan también y se ponen en situación, pero no estamos tampoco generando que lo ideal sea lo uno sobre lo otro sino que también se reflexiona sobre esas decisiones y justamente es también el disfrute de la comida. Cuando yo entiendo de dónde vienen esos alimentos y el hecho también de cocinar, preparar los alimentos también nos gusta mucho vivir; entonces a veces hay talleres que cocinamos y dialogamos sobre la alimentación y también para volver a disfrutar y revivir la cocina, reivindicar la cocina como un encuentro no solo como sabores, cierto sino también un encuentro con la familia, con las personas que se comparte, conectarse otra vez de manera orgánica con el disfrute de preparar un alimento y no tenerlo previamente pre cocido, cierto... previamente empacado porque llegue ya ponerlo en un electrodoméstico y ya, o sea no es el afán de tener una comida si no como se disfruta también, de ahí lo importante de los rituales y lo que nos permite el encuentro en la cocina y el encuentro de compartir un alimento. Eso lo trabajamos mucho y hemos visto que motiva mucho en los talleres, porque hemos visto que es una de las situaciones problematizadoras que más dinamizan transformaciones ambientales y culturales.

-Vanessa: A propósito de esos talleres, nos podrías nombrar algunos y qué han realizado exactamente en cada uno de ellos.

-Paula. *Sí, uno es con respecto a la alimentación es: de dónde viene lo que comemos, qué comes y de dónde viene, es como la ruta del alimento, ponemos un ejemplo de un alimento cotidiano para una persona o para el grupo y empezamos a hacer la ruta, ¿De dónde creemos que viene? Si es por ejemplo el caso que se siembre que se coseche, todo ese proceso o si es un alimento ya pues fabricado de*



con eso. En la educación las actividades que se hace si yo sé de qué está hecho, entonces se usan imágenes, videos, miméticas, noticias, música. Otro taller que se hace mucho, yo creo que es de los más... De los que más moviliza es el taller de germinados, que es a partir de granos y semillas que comemos, cotidianamente el frijol, la lenteja, garbanzo. Pero nosotros lo que promovemos es comprender que esos frijoles, esos garbanzos, lentejas y otros, los podemos consumir de otra manera que se llama germinados y que son muy nutritivos, entonces ahí empezamos a hablar del valor nutricional del alimento... O sea aprovecharlos mejor y su componente nutricional, entonces los ponemos a germinar y esto aumenta su componente nutricional.

Pero entonces también hablamos de seguridad alimentaria y soberanía alimentaria ¿Por qué? Porque la semilla, esos granos que nos estamos comiendo pues fueron cosechados de alguna manera y hoy por hoy escuchamos el tema de los transgénicos, de la semillas sembradas políticamente, entonces ponemos en discusión ese asunto si reconocemos eso. Qué pasa con las semillas criollas, nativas y que pasa cuando una semilla es manipulada políticamente, entonces la economía rural se mueve por el tema de las semillas, entonces para nosotros este tema es muy... Digamos muy novedoso porque ellos no tenían esa percepción de que solo con ese grano de semilla que se están comiendo puede pasar tantas cosas políticas, económicas y en impacto ambiental en el mundo. Entonces utilizamos ese taller de germinados para la nutrición pero también para hablar de las problemáticas ambientales.

-Karla ¿Desde que inició la corporación ha tenido ese enfoque hacia la alimentación?

Bueno, desde los 16 años que llevo en la corporación puedo decir que no siempre ha tenido ese enfoque, antes se le daba prioridad a la participación ciudadana, liderazgo ambiental, gestión ambiental. Este tema de la alimentación, empezó sobre todo por seguridad y soberanía alimentaria más o menos en el 2006, cuando empezamos a trabajar todo el tema



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de las huertas, la huerta también ha sido a propósito de esos talleres un trabajo muy bonito, no solo el sembrar, de lo que hablábamos ahorita, lo que cocinamos se disfruta más cuando lo has sembrado, lo has cuidado, lo cosechas y te lo puedes comer; todos los talleres de huerta son muy dinámicos y a las personas les gusta mucho...Entonces lo de la alimentación empezó ahí, en que decidimos montar una granja y empezamos a tener algunos animalitos , empezamos a tener huerta y comprendimos que la alimentación también es clave ahí, comprendimos que la alimentación es un núcleo para relacionar múltiples situaciones ambientales y generar en las personas. También cómo las diferentes culturas se relacionan con la vida... cierto. O por ejemplo cómo un alimento se prepara diferente... cierto... Como se tiene misterio, tabú, los rituales, eso también nos gusta mucho explorarlo en las actividades. Hemos hecho juegos con las semillas, juegos de alimentos y eso también depende del tiempo y el grupo generamos una dinámica diferente, no todo es catedrático, siempre procuramos que esas actividades sean más vivenciales, tener las semilla ahí, llevar, degustar es que si estamos hablando de alimentación lo mejor es vivirlo.

-Vanessa: A propósito de esos talleres, de esas actividades, con qué grupo por lo general lo han realizado y cómo lo han dinamizado como para darles a entender a ellos qué es lo que ustedes quieren compartir.

-Paula: ummm... Con todos los grupos poblacionales, desde primera infancia hasta adultos mayores, todas las edades lo hemos trabajado y dependiendo de la disponibilidad que se tenga con el grupo, llevamos esa o también generamos salir a conocer experiencias, entonces vamos y visitamos una finca, vamos y visitamos una cocina tradicional, visitamos mercados campesinos, no solo para conocer las montañas, los ríos.

-Vanessa: ¿Qué significó para ustedes asumir la corporación Ambiental GEDI como centro de práctica de maestros en formación en Lengua Castellana?

-Paula: Bueno primero es un reto que queríamos pues... cuando para el caso de ustedes cuando ingresaron a la práctica, es un reto que justamente se trata de ser



una parte de la educación con todo que la educación en general debería ser ambiental independiente de si es en el colegio o la universidad, debería por sí misma en esencia tener esa concepción ambiental sin necesidad inclusive de nombrarla como educación ambiental, entonces para nosotros es un reto como que bueno, hágale pues, tanto que decimos que la educación ambiental es transversal, todas las áreas tiene que ver... ¡Eh... entonces venga pues vivámosla! Vivámoslo con estas nueva experiencia de los estudiantes en formación de la licenciatura en humanidades, lengua Castellana, también era para nosotros comprender, claro, el área de ustedes en nosotros cómo nos integramos con ustedes y ustedes con nosotros, porque es que, así sea el encuentro el mismo las rutas pueden ser diferentes, las comprensiones para llegar a esa ruta de integración pueden ser diferentes... cierto... entonces empezamos a querer vivir el reto, claro cuando empezamos a tener practicantes de x o y... ¡Ahhh, bueno y entonces! la literatura, claro es un mundo pues inmenso que tiene que ver con lo ambiental, el escribir ,el discurso, ¡Claro que sí; cierto... pero entonces llegar a un punto más específico y que uno vea la conexión ahí ejemplificada en algo... ese es el proceso que elegimos, eso es lo que va a pasar, sabemos que de una no va a pasar , pero que las relaciones están dadas, sí, por lo simbólico, por esas líneas también de ustedes, los espacios de formación no ambientales, por ejemplo este tema de la alimentación no suele ser un tema en lo escolar, pues, que sea importante, relevante; para nosotros sí, y cuando a ustedes les interesa eso y uno ve entonces que está la identidad que para nosotros es importante... entonces una va encontrando con el otro esa empatía a través del reconocimiento de las relaciones... cierto. Eso son decir que sí pero hay que empezar a conocerse con el otro... Miren que lo que pasó primero con nosotros fue eso: conocer sus intereses y ustedes conocernos a nosotros en todo lo que hacemos y tuvo que haber una empatía en algo para poder hacer ahí la conexión.