



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Formación en lenguaje a través de la alimentación pensada como un sistema simbólico

Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

ELIZABETH DUQUE CORREA

Asesor

CARLOS ANDRES PARRA MOSQUERA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA

1 8 0 3
MEDELLÍN

2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Agradecimientos

A Gerson, que a pesar de los tropiezos y dificultades que enfrenté en todo este proceso, siempre estuvo ahí, caminando junto a mí este camino de logros, lágrimas y experiencias

gratas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

<u>Agradecimientos</u>	2
<u>Resumen</u>	5
<u>Capítulo 1 Planteamiento del problema</u>	6
<u>Objetivos</u>	13
<u>Capítulo 2 Referentes teóricos</u>	14
<u>Antecedentes</u>	15
<u>Comisión patrimonio natural (Programa guía cultural U de A)</u>	15
<u>Aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de otros sistemas simbólicos</u>	17
<u>La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo</u>	19
<u>Ver, sentir, oír a través de las expresiones artísticas como procesos simbólicos comunicativos</u>	21
<u>Referentes conceptuales</u>	23
<u>Alimentación y lenguaje: la construcción de sistemas simbólicos</u>	23
<u>Textos gastronómicos</u>	24
<u>Semiología gastronómica</u>	26
<u>La alimentación: un proceso comunicativo</u>	28
<u>Formación en lenguaje</u>	29
<u>Formación en lenguaje no verbal, leer e interpretar el mundo con los sentidos</u>	31



Capítulo 3 Metodología.....	35
Facultad de Educación	
<u>La investigación basada en artes en el campo educativo.</u>	35
<u>Descripción de las fases o momentos de la investigación.</u>	39
<u>Contexto y participantes de la investigación.</u>	40
<u>Descripción y justificación de los procedimientos e instrumentos para la recolección de datos.</u>	43
Capítulo 4 Análisis	44
<u>A manera de reflexión personal y prólogo.</u>	45
<u>El principio de una historia.</u>	46
<u>El día de la ruta: Programa guía cultural de la U. de A. (Comisión patrimonio natural).</u>	49
<u>El lugar de las huertas orgánicas, las semillas germinadas, protector del humedal y hogar de paso de cinco perros: GEDI.</u>	53
<u>Agro-arte y “El man de la pinta rara”.</u>	59
<u>La prueba de la arepa: una propuesta formativa para hacer en la cocina.</u>	63
<u>Conociendo a los de siempre: ¿Cómo y porqué están aquí?</u>	68
Capítulo 5 Conclusiones.....	84
Referencias bibliográficas	92



Facultad de Educación

El presente trabajo comprende cinco capítulos que dan cuenta de una investigación que explora la alimentación como un sistema simbólico, con el fin de reconocer, desde una investigación basada en artes (IBA), alternativas desde y para la formación en lenguaje. Al igual que comprende algunas de las reflexiones y experiencias más destacadas que emergieron del ciclo de práctica profesional. En el primer capítulo, se realiza la contextualización del problema de investigación acerca de la alimentación como un sistema simbólico. Se describe brevemente el contexto donde fue realizada, la Corporación ambiental GEDI y los diferentes espacios formativos que allí se implementan, al igual que se menciona la estrategia de investigación utilizada, Investigación Basada en Artes (IBA) y se describen las situaciones socio-educativas que justifican esta investigación y los aportes que se esperan de la misma. En el segundo capítulo, se presentan los antecedentes y referentes teóricos de la investigación, así como los referentes conceptuales desde donde se abordan las categorías centrales de la investigación: Alimentación, formación en lenguaje y sistema simbólico. En el tercer capítulo, se realiza una presentación argumentada de la perspectiva metodológica asumida, es decir, la Investigación Basada en Artes. También se describe el contexto y los participantes de la investigación. En el cuarto capítulo, se presenta, mediante una narración, la información analizada en función del problema de investigación, la metodología y el trabajo de campo. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones derivadas de los análisis. Se hacen también algunas recomendaciones para la formación de maestros y se plantean algunos escenarios para posibles investigaciones futuras.

Palabras clave: Alimentación, formación en lenguaje, sistema simbólico, investigación basada en artes.



Capítulo 1

En este capítulo se hace una descripción de las causas que motivaron esta investigación. Se ofrece también una descripción del contexto en el cual se desarrollaron las principales etapas de la investigación, al igual que se enuncia de forma somera la metodología que se seleccionó para la ejecución de dicho trabajo y se anuncian, brevemente, las razones por las que se consideró pertinente.

Planteamiento del problema

¿Es posible pensar en la alimentación como la configuración de un sistema simbólico que posibilite la formación en lenguaje? Ante este interrogante, es preciso indagar sobre lo que se entiende por alimentación y su potencial relevancia en cuanto a la formación en lenguaje. Una definición básica alude a la alimentación como la ingestión de alimento por parte de los organismos, fundamentalmente, para conseguir energía y desarrollarse. No obstante, existen diferentes definiciones acerca de lo que se considera por alimentación, planteadas desde diversos enfoques, como el de la medicina, la nutrición y el de las ciencias sociales y humanas. Por ejemplo, desde el punto de vista de estas últimas, la alimentación es una forma de investigar y construir estudios sociales a partir de la injerencia de alimentos en las comunidades para identificar los estratos sociales, partiendo desde los alimentos que consume una comunidad. De hecho, según la antropología, es a partir del rastreo histórico del consumo de alimentos como se logran conocer los cimientos culturales de una civilización. Desde la ecología por ejemplo, la alimentación es una forma de relación que



existe entre los seres vivos y su entorno. En relación al tema, Parodi (2002) plantea lo siguiente:

La alimentación, que inicialmente sólo era una relación entre el hombre y la naturaleza, se convierte dentro de la sociedad en una forma de la cultura, en una relación entre seres humanos, en una forma de comunicación intercultural, que fortalece los vínculos de identidad entre sus miembros. (p.11)

Desde este punto de vista la alimentación se convierte en un potenciador de relaciones humanas y también, en una forma de comunicación que utiliza el lenguaje natural. Este es utilizado por una colectividad lingüística con el objetivo básico de comunicarse y es empleado de manera inconsciente por el individuo y responde a factores culturales (Valles, 2009). Es por ello que la alimentación configura una forma de comunicación que va más allá de su definición básica y está compuesta por significados diversos inmersos en los sentidos, en el gusto, el tacto, el olfato y la vista. Estos significados plantean al individuo la tarea de descifrar los mensajes marcados en códigos diferentes al oral y el escrito, a través de la interpretación y lectura de la alimentación, asumida como un texto generador de sentido cultural e histórico que le permite al sujeto reconocer su entorno y reconocerse como parte de él. La relevancia de esta mirada sobre la alimentación, la cultura y la comunicación conlleva a pensar su potencial relevancia para ser explorado en el ámbito de la formación en lenguaje. Silva y Fernández (2008) mencionan que:

La acción de comer no sólo es ingerir, masticar y tragar, sino que cada vez que se mire un platillo, se olfateé y se deguste, también se está teniendo contacto directo



con el pasado, con la herencia cultural y con los caminos recorridos por un pueblo a lo largo de la historia. (p.1)

Esto implica que es posible percibir este complejo proceso comunicativo en la interacción cotidiana, en los detalles simples de la alimentación, por ejemplo, en las comidas básicas del día y los platillos típicos. Los cuales, por lo general, están ligados a una tradición y a una construcción histórica que de alguna manera dan cuenta del contexto socio cultural, no sólo a través de manifestaciones verbales, sino, también, no verbales, es decir de otros sistemas simbólicos. Por esto, precisamente, se reconoce un vínculo entre alimentación y formación en lenguaje que vale la pena explorar. Se hace necesario pensar en una formación en lenguaje que posibilite también la capacidad de interpretar y comprender textos y contextos inmersos en la cultura y la sociedad, como la alimentación, aquellos que no se componen únicamente de signos lingüísticos convencionales, ni se comprenden a través de la lectura literal de libros, ni mediante aproximaciones abstractas.

Es relevante explorar la alimentación como la configuración de un sistema simbólico que posibilita la formación en lenguaje, si se considera, como una forma de comunicación y formación que integra distintos tipos de códigos y lenguajes, desde los verbales y los analógicos, hasta los no verbales y digitales. De igual forma es importante contemplar las posibilidades y limitantes que conlleva pensar y experimentar la alimentación como sistema simbólico, desde y para la formación en el área del lenguaje, en aras de proponer alternativas para que ofrezcan la posibilidad de integrar otras estrategias comunicativas en el ámbito de los sistemas simbólicos no verbales, como se menciona en los estándares básicos del lenguaje, (MEN, 2006):



Formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas simbólicos que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno, lo que hace necesario trabajar en conjunto con aspectos no verbales y manejo de espacios con intenciones comunicativas, tales como: Proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. [...] Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje” (p.26)

En función de lo anterior, es posible argumentar la viabilidad de explorar la alimentación como sistema simbólico de interés para la formación en lenguaje. En términos metodológicos, este desafío se asumirá desde una exploración adicional, se trata de rastrear e implementar los elementos más pertinentes para la presente investigación de una estrategia denominada Investigación Basada en las Artes (IBA). Esta llamó la atención por sus características en relación con los sistemas simbólicos verbales y no verbales. Así se evidencia en el uso que hace de metodologías artísticas (Pintura, fotografía, poesía, teatro, música, literatura, entre otros) para recolectar e interpretar datos e informaciones, al igual que para exponer los resultados obtenidos, como se explicará en el capítulo 3, donde se hace referencia a la metodología de investigación.



Una razón adicional que motiva la IBA, se debe a la importancia y necesidad de proponer diferentes alternativas para pensar la formación en lenguaje en la escuela y otros espacios educativos, propuestas que promuevan en el individuo la capacidad de valerse de las diferentes manifestaciones del lenguaje. Para ello, un acompañamiento de procesos artísticos se convierte en una buena estrategia, puesto que le permite al sujeto valerse de diversos mecanismos para expresarse y elaborar sus propias producciones comunicativas, pero, sobre todo, favorece la formación de sujetos críticos capaces de relacionarse con su entorno y comprender su lugar dentro de él a través del lenguaje y la lectura de diferentes textos. Esto puede darse, por ejemplo, mediante un alimento, no solo disfrutándolo y comprendiéndolo a través de los sentidos, sino también entendiendo que, en su composición, encierra un contenido histórico y cultural capaz de representar a una comunidad o a todo un pueblo.

Es así como la alimentación como sistema simbólico es un escenario propicio para propuestas que promuevan procesos de alfabetización hacia la construcción de cultura y sociedad. Y es que esta necesidad de formar sujetos capaces de leer, sentir e interpretar el mundo, es ciertamente una situación socio-educativa que no le concierne solo a la escuela sino también a la sociedad, por eso más que buscar establecer y sostener una teoría de un “Cómo hacerlo” para formar en lenguaje con este tipo de propósitos, es conveniente proponer alternativas que orienten la búsqueda de “Cómo llevar a cabo dicho proceso”.

La capacidad de relacionarse con el mundo a través de las diferentes manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal), es una facultad que debe desarrollarse desde la interacción con el otro, en la escuela y por fuera de ella. Este un propósito indispensable en la formación



básica con énfasis en humanidades lengua castellana de la Universidad de Antioquia (2013):

Construir lectores y transformadores de contextos a partir de relaciones inter y transdisciplinares desde los saberes socioculturales pedagógicos y didácticos, abiertos a las experiencias estéticas y a las innovaciones pedagógicas, investigativas, culturales y sociales, pero sobre todo que hagan un uso crítico y creativo del lenguaje en la apropiación de los saberes y en las relaciones con los otros. (p.2)

Sin embargo, estas apuestas muchas veces pierden relevancia ante los propósitos formativos exclusivamente disciplinares. Urge, entonces, reconsiderar el sentido de la formación en lenguaje, si bien el aspecto disciplinar en lenguaje es necesario y fundamental, no puede entenderse como un mecanismo reduccionista e instrumental. Además, conviene considerar la exploración de miradas inter y transdisciplinares, como las vinculadas con la alimentación. Esto permitiría ampliar el sentido de la alfabetización, como menciona Hernández (2008)

Lo que verdaderamente marca la diferencia entre un lector a secas y un lector crítico es la posibilidad, la capacidad y la voluntad de usar lo que lee en los textos para interpretar su propia vida y el mundo en el que vive. (p.23)

La necesidad de atender esta problemática y la importancia que representa su práctica y concientización en el campo de la formación en lenguaje representan una de las motivaciones generales que propiciaron esta investigación.

Ahora bien, el foco principal donde se materializan las apuestas de esta investigación, tiene su centro en la Corporación Ambiental GEDI, un espacio educativo alternativo y en las experiencias, posibilidades e intereses compartidos con sus integrantes y con los participantes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de los espacios formativos liderados desde la corporación, cuya sede se encuentra en el

Facultad de Educación
parque Ditaíres, del Municipio de Itagüí, como se amplía en la contextualización presentada

en el capítulo de metodología. Vale la pena mencionar la relevancia que este espacio educativo alternativo, que constituye y organiza un gran número de espacios formativos para todo tipo de público, representa un desafío para un maestro en formación e incluso para alguien que se interese por hacer una investigación en formación en lenguaje y no se encuentre en un ejercicio formativo como yo. Desde el rol de practicante en la corporación ambiental GEDI, fue posible identificar tanto ventajas como desventajas en el desarrollo de la práctica, entre las desventajas se puede contar la participación aleatoria del público, el desinterés de los participantes por las actividades ofrecidas, o el simple interés de participar mientras se llega la hora de otro evento, no se tiene, la mayor parte del tiempo un público confirmado y las planeaciones de alguna manera siempre necesitan adaptaciones y modificaciones a la hora de ejecutarse. Situaciones que de alguna manera se pueden prevenir en la escuela, pero que, en este caso se considera la mayor ventaja, pues ofrece para el maestro en formación, como es el caso, la posibilidad de adquirir versatilidad y creatividad pedagógica, aumentar sus ideas, la forma de llevarlas a cabo y buscar en cada logro obtenido por pequeño que sea los pedazos que necesita para construir sus propósitos pedagógicos o investigativos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Objetivos

General

Explorar las posibilidades y limitaciones de la alimentación como sistema simbólico en espacios formativos de la Corporación Ambiental GEDI, con el fin de reconocer, desde una investigación basada en artes (IBA), alternativas desde y para la formación en lenguaje.

Específicos

- Caracterizar las limitantes y posibilidades que conlleva pensar y experimentar la alimentación como sistema simbólico, mediante la revisión de la literatura y la participación continua en espacios formativos de GEDI.
- Planear, implementar y evaluar propuestas formativas en lenguaje que exploren la alimentación como sistema simbólico.
- Establecer los aportes y, alternativas que conlleva la alimentación asumida como sistema simbólico para la formación en lenguaje en contextos no escolares, así como el uso de la investigación basada en artes.



Capítulo 2

En este capítulo se hace una presentación de los referentes tanto investigativos como conceptuales que apoyan el planteamiento del problema de esta investigación. Se exponen los recursos y procedimientos utilizados en el rastreo elaborado. Luego se presentan los antecedentes investigativos del trabajo y, finalmente, se muestran los referentes conceptuales. Es preciso resaltar en esta presentación que, la búsqueda de información con estas categorías arrojó sus mayores resultados en un programa de formación diferente a la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades lengua castellana, dicho programa es el de la licenciatura en pedagogía infantil.

Referentes teóricos

La búsqueda de los referentes teóricos se llevó a cabo en recursos auxiliares de investigación, tal como lo son el Open Public Catalog Acces (OPAC) de la Universidad de Antioquia y la biblioteca digital de la facultad de educación de la misma universidad. Allí se buscaron trabajos de grado de diferentes licenciaturas que mostraran relación con la presente investigación, tales como lengua castellana, ciencias naturales e incluso pedagogía infantil. También se emprendió la búsqueda en algunas revistas de interés educativo como lo son: “Folios”, “Educación y sociedad”, “Revista de investigación científica” (México) y “Revista de Humanidades” (Monterrey, México). Los demás recursos que se presentan se obtuvieron de los soportes documentales de un grupo cultural perteneciente a la Universidad de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Antioquia, denominado Programa guía cultural. Las categorías que se tuvieron en cuenta

Facultad de Educación
para la clasificación de la búsqueda fueron las siguientes: Sistema simbólico, alimentación y formación en lenguaje.

Antecedentes

Comisión patrimonio natural (Programa guía cultural U de A).

Considero pertinente resaltar mi experiencia como guía cultural de la Universidad de Antioquia, por más de dos años, pues este fue el primer espacio formativo en el cuál se pudo gestar un interés por investigar la temática de la alimentación como sistema simbólico. Adicionalmente, allí se formó el interés por explorar la formación en lenguaje en espacios alternativos diferentes al aula de clase y la escuela, en este caso, el campus de la Universidad de Antioquia y su territorio natural, el cual fue declarado patrimonio natural y paisajístico de la ciudad en 2009 por el concejo de Medellín.

La comisión patrimonio natural, pertenece al programa guía cultural de la universidad de Antioquia. Este existe desde el año 1995, como colectivo de potenciación y difusión de la cultura para los estudiantes de la institución, y ha implementado una metodología para llevar a cabo recorridos en el campus de la misma universidad para introducir al visitante a una lectura del lugar a través de los sentidos, mediante recorridos y diferentes estrategias narrativas como la cuentería. Por ejemplo, en una de las rutas, llamada “Ruta Afro: el camino ancestral”, se realiza un recorrido por diferentes lugares de la ciudad universitaria. Su propósito es promover en el participante una idea de las tradiciones y creencias de las comunidades afro descendientes de Colombia. Para tal fin, se emplean en el recorrido diferentes historias tejidas alrededor de algunas de las diferentes preparaciones de comidas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de origen afro, alimentos cotidianos de su dieta, como por ejemplo: La morcilla, el

Facultad de Educación
ajiaco, diferentes usos del chontaduro, del plátano y del ñame, la arepa de huevo y algunas preparaciones del pescado. Cada historia se compone de gran variedad de signos que expresan, a partir de la oralidad, una idea de lo que se quiere hacer imaginar, hasta incluso hacer sentir que se está comiendo el platillo descrito. En ocasiones se presenta la posibilidad de ofrecer a los usuarios que acompañan las visitas, platillos reales preparados por mujeres pertenecientes al colectivo étnico afro de la universidad de Antioquia “Afroudea”. Esta opción permite que la ruta sea incluso más didáctica, pues se experimenta la historia de los alimentos y su influencia en la cultura a partir de los sentidos, del olfato, de la vista, del tacto y el sabor. La ruta pretende acercar al participante a la cultura, la tradición y la historia de la comunidad afro. Tal objetivo cobra fuerza, mediante la experiencia directa del alimento y las sensaciones, reacciones e interacciones que genera, lo que constituye, un ejemplo propicio de la alimentación como sistema simbólico en la formación del lenguaje en espacios educativos no formales.

“Ruta mitológica” es el nombre de otro recorrido que utiliza metodologías artísticas, como el teatro, para mediar entre el público y los actores. El sentido de la ruta se construye a través de la interpretación que los participantes hacen de los personajes encontrados en las diferentes estaciones de la ruta. Precisamente, los orientadores de dicho trayecto utilizan el teatro como mecanismo para poner en escena diferentes personajes de algunas mitologías, como “Aquiles”, el héroe griego que peleó en la guerra de Troya. “Odiseo” el rey de Ítaca, quien también estuvo en Troya al lado de Agamenón, “Dabeiba”, la deidad de la mitología Embera Chamí, entre otros.



Facultad de Educación
interactiva. Cada participante realiza, de forma individual, su propia lectura y obtiene de dicha actividad un saldo pedagógico positivo y, de un modo divertido aprende mitología, a través de las interpretaciones de los guías encargados del recorrido. Según esto, la visita guiada tiene un propósito formativo no formal que potencia el uso del lenguaje y de las expresiones artísticas como dinamizador educativo.

Aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de otros sistemas simbólicos¹.

Este trabajo de investigación estuvo enfocado en un espacio educativo convencional, la escuela, a diferencia de esta investigación, que se llevó a cabo en un espacio educativo no convencional (corporación ambiental GEDI). Sin embargo, se considera de gran utilidad retomar este trabajo de grado puesto que se interesó en la formación en lenguaje a través de otros sistemas simbólicos (Imágenes). En esta propuesta se pretende demostrar que el uso de sistemas simbólicos para la enseñanza de la lectura y la escritura potencia la creatividad en los estudiantes, a través de un mecanismo diferente a la escritura y la lectura disciplinar, pues las imágenes, específicamente fotografías y pinturas, son una de las mejores opciones para potencializar la lectura y la escritura en los estudiantes. A su vez, el autor de la investigación señala que el uso de otros sistemas simbólicos resultó positivo pues creó instancias de comprensión y de motivación en los estudiantes.

Esta propuesta de investigación se centró en involucrar actividades de motivación y fortalecimiento de procesos de lectura y escritura de los estudiantes del Centro Educativo

¹ Builes, J. (2015) *Aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de otros sistemas simbólicos*. Informe de práctica. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Facultad de Educación
sistemas simbólicos. Así se aportó a superar el bache de la educación tradicional centrada en la práctica mecánica e instrumental de los procesos de lectura y escritura, para que estas cobrarán sentido en un uso comunicativo real. Con respecto a esto último se propuso la imagen como sistema simbólico, se introdujo entonces la idea de utilizar el collage como un medio de expresión próximo a la realidad que vive el estudiante a diario y como recurso para manifestarse frente a su futuro, sea laboral o académico. También se vieron enriquecidos sus conocimientos artísticos con el aprendizaje de técnicas y procedimientos pictóricos que, poco a poco, fueron ampliando sus posibilidades expresivas y artísticas. De este modo, podemos entender entonces que el arte es el sistema simbólico utilizado en este proyecto para llevar a cabo una enseñanza de la lectura y la escritura, la cual va más allá de los parámetros disciplinares y pretende acercarse más a una lectura sensorial y creativa, una lectura de forma, gestos y colores.

Builes (2015) plantea que, “Debemos incentivar en los estudiantes una postura crítica y reflexiva sobre las imágenes que los bombardea día a día para que puedan discernir sobre su verdadera intencionalidad” (p.29). No solo se habla de la formación del lenguaje y la enseñanza a través de la lectura y la escritura, sino que también se plantea la certeza y la urgencia de motivar a los participantes a comprender que el lenguaje puede reconocerse en dos sentidos, uno social y uno subjetivo y que al poseer este un doble valor, tal como lo mencionan los estándares básicos del lenguaje MEN (2006)

Se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno,



De esta propuesta investigativa, se retoma la importancia de promover herramientas que promuevan la formación de sujetos autónomos con capacidad de pensar y transformar el entorno del que hacen parte. También se rescata la idea de experimentar el lenguaje a través de otros sistemas simbólicos mediante la interacción de los sentidos, tal como se experimenta a través de la alimentación como sistema simbólico, mediante el gusto, el tacto, el olor, la vista. Además, el trabajo de Builes respalda la posibilidad de utilizar mediaciones artísticas para construir las estrategias metodológicas que le permiten recolectar la información para los análisis, sin embargo, no utiliza una metodología artística para mostrar los resultados de los mismos. Finalmente, otra diferencia importante del trabajo de Builes con la presente investigación, es que se llevó a cabo en un contexto escolar convencional, a diferencia de esta investigación, la cual se realizó en un contexto alternativo, como es GEDI. Esto podría ofrecer nuevas posibilidades y alternativas educativas, puesto que se elabora con un público fijo y no variable como el de la corporación ambiental GEDI

La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo.²

Este trabajo de investigación al igual que el anterior, se desarrolló en un contexto escolar. Se llevó a cabo en el municipio de Caucasia (Antioquia) con estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Liceo Caucasia. El propósito era justificar una unidad didáctica a través de las experiencias literaria y cinematográfica, es decir, de la literatura y la cinematografía como sistemas simbólicos verbales y no verbales. Según el autor, no había en

²Peña, L. (2013) *La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo*. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia, Caucasia, Colombia.



Facultad de Educación

perspectiva estética y artística, sino que lo pensaban como un simple medio de entretenimiento. Sin embargo, cuando se dieron cuenta de la existencia de muchos considerados como obras de arte, y se sumergieron en ellos, hubo un cambio de empezaron a tener una mirada más crítica frente a la riqueza de la forma, del contenido profundo, de las ideas y las significaciones de aquel tipo de películas que nunca habían siquiera oído mencionar. Según Peña (2013): “En un principio se supo de la poca familiarización de los estudiantes con obras literarias y la superficialidad en la lectura en contraste con la práctica lectora con sentido que empezó a emerger en el proceso de aprendizaje”. (p.36).

Peña (2013) pretende demostrar cómo es posible basarse en el cine, como un sistema simbólico, para acercar a los estudiantes a la práctica de la lectura desde otras perspectivas diferentes a la de texto escrito, permitiendo una lectura de la imagen, del arte, de las circunstancias, de los gestos y todos los demás factores que puedan reconocerse en el cine.

De este trabajo se destaca que, cuando hablamos de sistemas simbólicos es inevitable remitirse a la semiótica. De ahí que la obra literaria y la obra cinematográfica sean entendidas, en principio, como una complejidad textual y también semiótica, libre a la interpretación de la que surgen múltiples significados y efectos estéticos desde la subjetividad del individuo. Eco (como se citó en Peña, 2013: 51) Menciona: “la obra de arte es un mensaje fundamentalmente ambiguo, una pluralidad de significados que conviven en un solo significante” (Eco, 1984, p. 15)

De esta propuesta de investigación se retoma lo siguiente: Primero, no se afirma que el método de investigación usado para esta propuesta sea la investigación



Facultad de Educación
muestran a través de esta. Segundo, el uso de sistemas simbólicos alternativos para la elaboración de propuestas, muestras y resultados, entre estos sistemas: el uso del cine y la obra literaria como dinamizadores de creatividad y experiencias. Por último, la intención de generar un reconocimiento del sujeto a través de las propuestas utilizadas, por ejemplo el hecho de reconocerse en la realidad de un personaje del cine y cómo ese reconocimiento se adapta y se identifica al concepto de la realidad y las situaciones cotidianas para lograr que comparta sus experiencias formativas y se reconozca en su entorno como parte de él y transformador del mismo. Y por último la idea de alejarse de lo disciplinar sin decir por eso que no es importante, sino más bien mostrando una alternativa diferente para pensar y experimentar la formación en lenguaje desde otros puntos de vista, en este caso otros sistemas simbólicos como el cine.

Ver, sentir, oír a través de las expresiones artísticas como procesos simbólicos comunicativos.³

Esta investigación se llevó a cabo en la institución educativa Juan de Dios Cock, ubicada en el barrio Manrique Las Esmeraldas de la ciudad de Medellín. Se enfocó en observar los procesos comunicativos que se desprenden de las expresiones artísticas, principalmente, de las actividades gráfico-plásticas que realizan los niños y las niñas en grado preescolar, a partir del diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica en artes. Echeverry, Valencia, Palacios, Gil y Baena (2007) consideran que el arte se convierte en una herramienta vital en el desarrollo de los niños en sus primeros niveles de

³ Echeverry, M; Valencia, C; Palacios, L; Gil, Y; Baena, F. (2007) *Ver, sentir, oír a través de las expresiones artísticas, como procesos simbólicos comunicativos*. Informe de práctica. Universidad de Antioquia. Medellín. [sin publicador],



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

escolaridad, ya que reúne un conjunto de manifestaciones artísticas como la danza, la

Facultad de Educación
pintura, la literatura, la música y el teatro para expresar el mundo interior. Según los autores de esta propuesta, se hace necesario que los maestros integren el arte a su estrategia de intervención pedagógica, que lo observen no solo como un espacio de conceptualización, sino que busquen combinarlo con otras áreas y que, además, lo vinculen a sus propios estilos de vida, lo cual puede propiciar que los estudiantes comuniquen sus emociones, necesidades y particularidades.

El proyecto de intervención evidenció que el trabajo con expresiones gráfico-plásticas enfrenta un limitante como estrategia, puesto que las docentes de la institución Juan de Dios Cock estaban condicionadas a un trabajo regido con fichas técnicas y cuaderno de regleta. Por ende, el uso de diferentes metodologías, en especial aquellas que involucraran procesos artísticos, se consideraban ineficaces y poco pertinentes. Por esta razón el proyecto se encaminó a promover una nueva mirada a las expresiones gráfico-plásticas como medio por el cual los niños pudieran manifestar sus sentimientos, inquietudes y emociones sobre el mundo que les rodea, en un proceso de libre creación y expresión, entre las actividades planteadas se encuentran la elaboración del collage, el dibujo libre, representaciones teatrales, lectura de cuentos en voz alta, talleres de dactilopintura, y construcción de historias a partir de dibujos elaborados por los niños.

De esta propuesta investigativa vale la pena resaltar que, de alguna manera, permitió que las maestras en formación exploraran diferentes posibilidades de emplear el arte como una estrategia formativa. Además el uso de diferentes metodologías artísticas para exteriorizar diferentes mensajes de los niños al igual que para exponer los resultados obtenidos en la investigación, aunque la investigación



Facultad de Educación

la propuesta generaliza su crítica frente a la formación disciplinar lo cual no coincide con la presente investigación, pues se trata de generar puentes entre lo disciplinar y lo no disciplinar, así como entre los sistemas verbales y no verbales.

Referentes conceptuales

Alimentación y lenguaje: la construcción de sistemas simbólicos.

La alimentación, como lo plantea Parodi (2002)

Más que la relación que existe entre el hombre y la naturaleza, se convierte, dentro de la sociedad, en una forma de la cultura y en una forma de comunicación intercultural, la cual fortalece los vínculos de identidad entre sus miembros. (p.123)

Con base en lo anterior, es posible entender que la alimentación representa una manifestación del lenguaje, que se interpreta desde los sentidos y se emplea a través de manifestaciones comunicativas verbales y no verbales.

La alimentación y el lenguaje comparten un vínculo que les relaciona en la medida que, si bien la alimentación no necesariamente se compone de signos lingüísticos verbales, está estructurada de intenciones comunicativas que conforman un sistema simbólico alternativo con un fin determinado. Esos fines están ligados a la expresión de la cultura, la descripción del entorno, el legado histórico y el contexto social. Y, en efecto, es gracias al lenguaje que puede existir esta construcción simbólica inherente en la alimentación, pues es a través de este que el sujeto es capaz de construir su realidad y comprenderla, interpreta el mundo y lo transforma, establece acuerdos que le permiten vivir en sociedad y expresa sus necesidades y sentimientos. Entonces, si la alimentación es una forma de la cultura que



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

fortalece los vínculos de identidad entre sus miembros y que genera una

Facultad de Educación. comunicación intercultural (Parodi, 2002), es a través del lenguaje como esto se posibilita.

La alimentación entonces, no solo es una necesidad natural de los seres vivos, sino, también, una forma de comunicación, mediante la cual los sujetos comparten sus creencias, emociones y concepciones del mundo, para apropiarse de la realidad, representarla y construirla. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (...) con una forma (...) con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria y manifestarlo cuando lo requiera. (MEN 2006)

Textos gastronómicos.

Alicia Sánchez (2004) plantea que el texto es definido como “un enunciado en un lenguaje cualquiera” (p.265). Por eso, propone la posibilidad de considerar como texto a un conjunto de alimentos preparados con un fin determinado, es decir, comunicar un elemento, el cual consiste en la cultura, la tradición, las costumbres propias y la historia tanto individual como colectiva. Por tal razón, considera apropiado llamar texto a los platillos asociados a una cultura, como por ejemplo, algunos de los más importantes para la comunidad mexicana: tamales, mole y carne asada, (Texto tamal, texto mole, texto carne asada), ya que están codificados en el lenguaje gastronómico, que se constituye como un sistema que se interpreta a través de los sentidos y que, además, se debe decodificar para poder “leer” los mensajes que se encuentran cifrados en él. Esto plantea un primer desafío, construir su código a través de un canal simbólico como la alimentación. Además, el texto gastronómico



Cuando se habla de textos gastronómicos, se alude también a intenciones comunicativas que promueven el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje, incluso más allá de los códigos de comunicación establecidos socialmente, como la lengua y la escritura, se requiere acudir a los sentidos para concebir su interpretación. En pocas palabras, se necesita ser parte del texto. Al respecto, Silva y Fernández (2008) mencionan lo siguiente:

Si bien los textos gastronómicos no son un discurso escrito, se pueden leer sin mayor dificultad, como un discurso oral, que al escucharlo el receptor reacciona después de comprenderlo, su interpretación se logra por medio de los sentidos, principalmente, el olfato, la vista y por supuesto, el gusto. (p.1).

En el caso de Colombia, por ejemplo, encontramos una diversidad de textos gastronómicos que actúan como contendedores de cultura, como son: la arepa en Antioquia, el bollo de maíz en la región costera, el agua de panela del valle del cauca, el ajiaco de Cundinamarca. Estos forman parte de una lista de textos gastronómicos cargados de significado e información cultural. A modo de ejemplo, la visita de un extranjero es siempre una oportunidad para dar a conocer la cultura y los primeros pasos suelen consistir en dar a conocer las comidas de la región. Esto con el fin de mostrarle al extranjero indicios del conjunto de tradiciones que componen la cultura de una comunidad. En efecto, a través del texto culinario se comienza a tejer una serie de historias que, paso a paso, describen las costumbres y las creencias de los sujetos y los territorios.

Por todo lo anterior, es pertinente pensar en la exploración de alternativas que, mediante los mensajes cifrados en la alimentación, generen experiencias formativas y



Facultad de Educación
interpretar significados, de comprender y recrear el mundo y estructurar el sentido de la propia realidad.

Semiología gastronómica.

Fernando Parodi (2002) menciona en su artículo, “Introducción a la semiología gastronómica”⁴, la posibilidad de pensar en una semiología gastronómica como la materialización de un sistema simbólico presente en las más comunes interacciones de nuestro diario vivir. Además de la necesidad de incluir las competencias lingüísticas, se requiere incorporar signos gustativos, olfativos y táctiles, así como el contexto en el que interactúan todos estos signos.

Parodi (2002) plantea que:

La comunicación gastronómica está constituida por signos fundamentales, algunos de los cuales sufren el fenómeno de la transferencia icónica, es decir, transfieren el significado de un significante a otro. Por ejemplo: lo picante (sabor) equivale a fuego (experiencia táctil); lo agrio (sabor) equivale a lo salado (sabor). (p. 124).

El autor caracteriza la semiología gastronómica a través de los signos que se presentan a continuación.

Los signos olfativos: son signos que pueden captarse a larga distancia y que tienen la capacidad de transmitir mensajes a través del olfato. Tómese, por ejemplo,

⁴ Parodi, F (2002, 5 de Noviembre) Introducción a la semiología gastronómica. Revista Escritura y Pensamiento. Recuperado de:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/viewFile/7600/6614>



Los signos gustativos: este tipo de signos se refieren a los diversos sabores propios o adicionados a los alimentos. Por ejemplo, los sabores propios son los sabores naturales de las carnes o vegetales y los sabores agregados, incluyen los condimentos, sales o salsas. Sabores específicos que solo encontramos en un lugar específico, o bajo el mensaje de un solo receptor, por ejemplo, un platillo específico de un restaurante que por más que se busque en otro lugar no tiene el mismo sabor.

Los signos visuales: estos signos corresponden a la forma, movimiento, dimensión, color, textura y ubicación espacial de los alimentos. Dentro de estos signos visuales podemos encontrar un juego entre los colores que tienen en si una representación específica, por ejemplo, el amarillo que corresponde a la infancia, el rojo a la pasión y a la fuerza, e incluso el azul y el negro que suelen generar una sensación de oscuridad y lugubrez. Como dice una expresión popular: “la comida entra por los ojos”, incluso es posible entender el mensaje del emisor cuando se inspecciona el aspecto de su plato (Mensaje) y comprendemos cuál es su intención comunicativa. Para algunas comunidades de Asia y Europa, la decoración de los platos se tornó algo tan importante y esencial que hoy en día, la decoración y el estilo en la gastronomía se consideran un aspecto fundamental dentro de los dominios de alguien que se considere cocinero, pues es aquí donde empieza su comunicación gastronómica.

Los signos auditivos: Según Parodi (2002) “Se producen antes, durante o después de la ingestión” (p.128). Tomemos, como ejemplo, el acto de sorber el chocolate y quitar la espuma que reboza en la taza, o el crujir de una arepa de maíz caliente en el desayuno.



Facultad de Educación

Según el rastreo realizado Es pertinente aclarar que no se encontraron investigaciones en educación que coincidieran, de manera conjunta, con las categorías y contextos involucrados en el problema y objetivo de investigación. Sin embargo, se han encontrado diferentes artículos que exponen interesantes puntos de vista y aportes conceptuales al respecto, aunque de forma separada.

Entre ellos el artículo⁵ realizado por Tatiana Silva y Carmen Fernández (2008), “Cómo comunica la comida: Una perspectiva semiótica”. Allí plantean que, si bien la comida a ciencia cierta no es un discurso escrito, el cual se puede leer sin mayor dificultad, o un discurso oral, que al escucharlo el receptor reaccione después de comprenderlo, su interpretación se logra por medio de los sentidos, principalmente, el olfato, la vista y por supuesto, el gusto (Silva y Fernández, 2008). Por estas razones, según Silva y Fernández, (2008) “Se puede considerar la comida como una forma de comunicación en la que están en juego signos icónicos e indicios que son codificados desde la tradición” (p.1). Es por ello que plantean que, a través de la comida, es posible reconocer la existencia de un texto que cuenta con la capacidad de comunicar.

Por ejemplo, el emisor, la persona que emite el mensaje en relación con la alimentación, se puede identificar en más de un referente, según Silva y Fernández (2008) (...) como cocinero, tradición y prácticas culturales, donde se incluyen también los productos de la cultura. La elaboración del mensaje no comienza, como

⁵ Silva, T. Fernández, C. Revista Investigación Científica, Vol. 4, No. 2, Nueva época. Mayo - Agosto 2008. Pp: 1-15 “Cómo comunica la comida: Una perspectiva semiótica”.



La persona que recibe el mensaje, el receptor, debe poseer igualdad de condiciones para entender el texto culinario, o sea disfrutarlo y entender los significados inherentes a este, la cultura, la tradición, la historia, en pocas palabras, condiciones culturales y sociales que le permitan comprender y decodificar la información.

El código, por su parte es un alfabeto institucionalizado, o un sistema de signos convencionales, del que se sirve el emisor para construir el mensaje y el receptor para descifrarlo (Silva y Fernández, 2008). Los alimentos sin duda cuentan con una carga simbólica considerable e inherente a ellos. En la comida, el elemento icónico es muy importante y va conectado con el simbólico. Por ejemplo, la cerveza para Alemania, bien puede entenderse como carta de presentación de esta nación.

Como mencionan Silva y Fernández (2008)

El símbolo se encuentra relacionado directamente con la tradición como vía de comunicación, porque es un signo que funciona por convención. El símbolo no es un concepto plano, sino al contrario, cuenta con un número ilimitado de significados y estos remiten al conocimiento de nosotros mismos.

(p.12)

Formación en lenguaje.

8 0 3

Según el MEN (2006) “El lenguaje brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin”. La formación en lenguaje se basa, entonces, en la promoción y adquisición de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

competencias y habilidades para posibilitar al sujeto hacer uso del lenguaje como

Facultad de Educación
instrumento de expresión e interpretación de su entorno. Estas competencias y

habilidades comprenden aspectos disciplinares como lo son la interpretación y

producción de textos escritos, las propiedades argumentativas, el uso adecuado de la

lengua y sus normas sintácticas, entre otras. Sin embargo, también comprenden la

interpretación de aspectos no verbales y la producción y comprensión de las diferentes

manifestaciones del lenguaje que se construyen a través de los sistemas simbólicos

como las expresiones artísticas (pintura, dibujo, música, moda, arquitectura, entre

otros). Como mencionan los estándares básicos del lenguaje (2006):

Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que les permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran. (p.22)

La compleja tarea de crear condiciones que posibiliten a los sujetos la capacidad de estructurar y elaborar una representación de la realidad se ha convertido

en un tensión social y educativa que requiere una reflexión más profunda sobre las

estrategias que se están llevando a cabo a la hora de formar en lenguaje, especialmente

en aspectos no verbales. Esto se ha convertido en un desafío que implica profundizar

y extender los conocimientos disciplinares para hacer uso del lenguaje más allá de los

sistemas simbólicos convencionales. Por ende, vale la pena referir qué se entiende

cuando se habla de formación en lenguaje no verbal.



Se lee con los ojos, pero también con el olfato, con el gusto, con el oído, con el tacto. Con todo el cuerpo y no sólo con las partes “altas” privilegiadas por la jerarquía de los sentidos impuestas por la tradición metafísica: los ojos y la mente [...]. La tarea de formar un lector es multiplicar sus perspectivas, abrir sus orejas, afinar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tiempo, formar un carácter.

Nietzsche⁶

Si bien la formación en lenguaje implica avanzar en la comprensión de sistemas simbólicos verbales que le permitan al individuo expresar sus ideas y emociones e interactuar con los otros seres de su entorno, es necesario trabajar en conjunto con aspectos no verbales y manejo de espacios con intenciones comunicativas (MEN, 2006). Abordar la formación en lenguaje no verbal y la intervención de los sentidos como mediadores entre lo que se dice, porque se dice y para qué se dice, se convierte en una tarea y en una oportunidad, no solo para los docentes, sino para los seres humanos en general. La interpretación y la producción textual adquieren un doble sentido cuando se habla de formación en lenguaje no verbal. Es fundamental ser competente en la interpretación y producción de textos no verbales, como los alimentos, textos que requieren ser interpretados desde los sentidos y desde las experiencias.

Con respecto a lo anterior, Freire (2010) refiere que:

⁶ Citado en

<http://cnsbiblionuestra.blogspot.com.co/2016/09/los-sentidos-y-la-lectura.html>



Facultad de Educación

necesariamente por la escritura es el de como franquear fácilmente el pasaje de la experiencia sensorial, característica de lo cotidiano, a la generalización que se opera en el lenguaje y de éste a lo concreto tangible.

(p.29)

Es importante no olvidar que la formación en lenguaje no debe marcar diferencias entre lo abstracto y lo tangible, pues ambos aspectos conforman una relación indisoluble que beneficia al sujeto y, por ende, al entorno al capacitar al sujeto no como competente en áreas específicas del lenguaje, sino como competente integral del lenguaje en todas sus manifestaciones.

Es indispensable preocuparse por realizar un ejercicio de lectura de mundo, tanto como de palabra, pues así el sujeto tiene la posibilidad de construir su realidad y dar sentido a su existencia, tareas fundamentales de la formación en lenguaje (MEN, 2006). Con respecto a lo anterior, Freire (2010) afirma que:

La lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente, pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como inferior por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.

(p.31)

Por tales razones, es oportuno explorar cómo los sentidos y el lenguaje no verbal constituyen un instrumento y posibilidad, a través de los cuales se promueven las experiencias sensoriales, diversas lecturas de mundo y posibilidades formativas para los sujetos.



Facultad de Educación

entorno, sino que, también, nos transmiten sensaciones procedentes del interior de nuestro cuerpo (Moreno, 2003). Por otro lado, el olfato es vital a la hora de establecer relaciones con el entorno, pues ayuda a generar imágenes mentales y el reconocimiento de los espacios y objetos. En este sentido, un texto no verbal se compone de una representación que se compone de signos y símbolos no lingüísticos. Como tal, transmiten olores, texturas e incluso sabores y posibilitan la reconstrucción del sentido de forma sensorial.

Hay que saber oler las palabras; ser capaces de captar sus aromas más volátiles y más dispersos, saber distinguir el tipo de olor que las impregna: el olor a incienso, olor a cuartel, olor a colegio. Percibir los malos olores de las entrañas de un alma o de un libro aunque se oculten bajo una superficie bien educada e impoluta.

Nietzhe ⁷

Finalmente, el sentido del gusto se relaciona con las sensaciones localizadas en la lengua, pero también con la estética y por gusto estético se entiende la manera particular de sentir y de juzgar que el sujeto tiene de las cosas, aunque también involucra la voluntad e incluso la disposición del ánimo (Moreno, 2003). Las cosas, los objetos, los libros, las personas, las ciencias, todo en general, poseen cualidades que las hacen apetecibles o no. Por ende, el gusto se convierte en un requisito fundamental para que el sujeto decida sobre el progreso de las tareas que emprende en su vida. Sin embargo, también el gusto requiere formación, y esa formación se consigue a través de la experiencia que es lo que realmente permite decidir qué gusta y qué no gusta.

⁷ Citado en: <http://mifuturocomomaestra.blogspot.com.co/2012/02/leer-con-los-cinco-sentidos-libro.html>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

A través del gusto se establecen diferencias y similitudes, se generan intereses

Facultad de Educación

y desacuerdos, y es ahí donde se promueve la diferencia y la crítica que permite al lenguaje mediar como instrumento de comunicación a la hora de manifestar diferencias y gustos (Moreno, 2003). Uno de los primeros campos de desarrollo del gusto es la alimentación. Desde la ingesta de los primeros alimentos se empiezan a conocer las primeras manifestaciones del gusto, la aceptación y el rechazo por unos u otros alimentos promueven en los sujetos la capacidad de reconocer de que son y de que no son gustadores, además de las razones por la cuales realizan esas preferencias. Razones que tiene que ver con la textura, el sabor y el olor de los alimentos, hasta incluso los componentes históricos e identitarios de que se componen. En ocasiones, después de manifestarse desapruebo por algún alimento, es posible reconsiderar después de conocer la importancia del papel que representa para una comunidad, entonces se procede a aprobar mediante el gusto, no tanto por su sabor como por su significado. Por eso, la importancia de generar experiencias formativas que posibiliten al sujeto la capacidad de desarrollar el gusto, también de diferenciar entre lo que gusta y lo que no gusta.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Capítulo 3

En este capítulo se presenta la metodología que se empleó para la construcción de los instrumentos y procedimientos investigativos al igual que para la recolección de la información necesaria para construir los análisis y las conclusiones. En este apartado se presenta, entonces, la investigación basada en artes, la cual se seleccionó para desarrollar los planteamientos y objetivos de este trabajo. Luego se sustenta porqué explorar esta perspectiva metodológica es pertinente para orientar esta investigación. Posteriormente, se describen las fases y momentos de la investigación. Después se muestra una descripción del contexto y la población de los participantes de la investigación y, por último, se describen y se justifican también los procedimientos e instrumentos utilizados para la recolección de la información.

Metodología

La investigación basada en artes en el campo educativo.

“El arte proporciona elementos valiosos para comunicar ideas y emociones que no se pueden expresar ni dominar a través de los lenguajes corrientes” (Echeverry, Valencia, Palacios y Gil, 2007, p17). El arte no necesariamente debe entenderse directamente como una expresión de “lo hermoso”, sino más bien como una expresión de las capacidades humanas para no valerse de normas absolutas ni códigos convencionalmente establecidos a la hora de comunicar, porque, aunque puede valerse de ellos, si los usa lo hace para expresar una comunicación no racionalizada en su totalidad para apelar a las sensaciones en el espectador (Echeverry, Valencia, Palacios y Gil, 2007). El arte y por ende sus manifestaciones son herramientas de comunicación entre las personas, tal como lo son la



Desarrollar propuestas formativas utilizando expresiones artísticas como eje articulador en un proceso de formación en lenguaje, favorece la posibilidad de que los participantes construyan nuevas experiencias formativas a través de diferentes manifestaciones artísticas, como el teatro y el dibujo, para que puedan avanzar en el reconocimiento de otros sistemas simbólicos como posibilidades comunicativas, por ejemplo, la alimentación. Los seres humanos necesitan crear su propio código de expresión para dar a conocer sus ideas y pensamientos, y de esta manera ser comprendidos. Por ello, las expresiones artísticas contribuyen ampliamente a la formación de individuos con capacidad libre y creativa para sentir, pensar y comunicar (Echeverry, Valencia, Palacios y Gil, 2007). Por tales motivos, para el presente trabajo se considera pertinente utilizar una investigación basada en artes, la cual vincula la investigación con las artes, y, además da a conocer a los interesados aspectos que de alguna manera no son visibles en la exposición de los resultados y en la construcción de análisis de un estudio determinado, mediante procedimientos artísticos, ya sean literarios, pictóricos, escénicos, etc.

Baron y Eisner (2006) proponen una definición de IBA como

Un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias develan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (p.92)



Facultad de Educación
ofrece la posibilidad de integrar otras estrategias comunicativas, como la utilización de procedimientos artísticos: el teatro, la literatura, el dibujo, entre otros, para construir alternativas que hagan posible la formación en lenguaje a través de un sistema simbólico como la alimentación.

Por otro lado, el uso de procedimientos artísticos como herramientas para la investigación en lenguaje, permite mostrar alternativas diferentes para investigar en este campo, con la intención de ejemplificar que el arte no se limita a determinadas áreas disciplinares como la artística o la educación infantil, si no que se presta como una herramienta de conexión entre la necesidad de expresarse y la necesidad de identificar las expresiones de los sujetos. El arte como estrategia formativa, posibilita la promoción de experiencias y con ellas el fomento de competencias comunicativas, imaginativas, expresivas, entre otras., lo cual es importante para la formación en lenguaje, tal como se menciona en los estándares básicos del lenguaje (2006):

La construcción de propuestas formativas que se adelanten en la formación del lenguaje deben incluir la generación de experiencias significativas en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje, verbal y no verbal, en los diferentes actores que participen de dicho proceso, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: comunicativos, descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros (p.28)

Ahora bien, la difusión y la socialización de la investigación representan un desafío tanto para el investigador como para los espectadores e interesados en el estudio. Este desafío



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

implica estructurar estrategias para dar a conocer qué se investigó, cómo se investigó,

Facultad de Educación
para qué se investigó, quiénes y de qué forma estuvieron relacionados con dicha investigación, en qué contexto se llevó a cabo la investigación, qué enfoque se utilizó para orientar la investigación y además, que dificultades y que posibilidades se hicieron visibles en el proceso investigativo. Pero, como si fuera poco, es necesario que ese desafío se haga de forma correcta y comprensible, lo que implica también motivar a un público, ofrecer una experiencia creativa y una oportunidad de contemplar la investigación desde un punto de vista alternativo, como en este caso, vinculando el arte con la investigación.

Por tales motivos, se considera que la investigación basada en artes ofrece una posibilidad de enfrentar ese desafío de una forma alternativa, utilizando el arte como parte de una estrategia de investigación dentro de una investigación. En este caso por ejemplo, a través de la utilización de la implementación de metodologías artísticas, el arte permite exteriorizar al lector aspectos como las experiencias personales que de alguna manera permanecen ocultos en la divulgación de un estudio investigativo formal. También es posible abordar y por consiguiente resaltar facetas de la investigación que representan la investigación misma, como las experiencias de los participantes, los resultados obtenidos a través de las propuestas formativas y las conclusiones generadas a partir de los análisis.

Para dar a conocer un poco más la composición de la Investigación Basada en Artes (IBA), Hernández (2008) plantea diferentes condiciones que hacen de la IBA una estrategia investigativa con posibilidades de ofrecer respuestas a través de los propios cuestionamientos, pues, de la mano de Baron y Eisner (2006) caracteriza a la IBA de la siguiente manera



Facultad de Educación

investigaciones que se realizan en otras ramas del conocimiento como las ciencias sociales y la lingüística, la investigación basada en artes no se basa en datos cuantitativos ni numéricos, sino que utiliza otros elementos relacionados con las artes visuales y creativas.

- Busca otras maneras de representar y de mirar la experiencia: Esto es, centrar la atención en la identificación de las perspectivas y campos que no han sido analizados en profundidad. Pretende proponer otras maneras de considerar los asuntos investigados.
- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla: Cuestiona aquello que se da por sentado y que además se naturaliza por considerarse muy obvio. No pretende ofrecer soluciones que fundamenten otras decisiones, pero en vez de eso plantea una duda más amplia sobre los cuestionamientos tratados, es decir, ofrece más preguntas que respuestas, preguntas que el participante de la investigación debe tratar de responder desde sus propios resultados.

Además de esto, en las propuestas formativas acompañadas y lideradas durante la investigación, se retomaron tipologías textuales y recursos propios de la investigación basada en artes, entre ellas se destacan: la utilización de textos evocativos que estimulan la imaginación y posibilitan que el lector o participante supla los vacíos resultantes con significados y experiencias propias.

Descripción de las fases o momentos de la investigación.

- Fase 1: Delimitación de objeto de estudio, configuración de un posible planteamiento del problema y primera construcción de objetivos.
- Primer rastreo de fuentes e información documental.

Proceso de contextualización en Gedi y en diversos contextos alternativos relacionados con la formación en el lenguaje y la educación ambiental



Facultad de Educación

práctica y otros espacios formativos afines a la problemática de interés.

- Modificación de objetivos generales y específicos, reconstrucción del planeamiento del problema.

- Segundo rastreo de fuentes e información documental.

Diseño, implementación y evaluación de propuestas formativas vinculadas con los objetivos de la investigación.

Consolidación de la problemática de interés y los intereses a investigar, delimitación de la metodología de investigación

- Fase 3: Análisis de la información y elaboración del informe de investigación.

Contexto y participantes de la investigación.

La corporación ambiental GEDI, lidera y acompaña espacios formativos en su sede y en otros espacios, como por ejemplo, el centro cultural del barrio Moravia, organizaciones comunitarias del Valle de Aburrá e instituciones educativas oficiales.

De manera general, tales espacios tienen como fin promover el cuidado del medio ambiente y promover experiencias de aprendizaje que motiven y potencien en los sujetos participantes el deseo de establecer una relación consciente con la naturaleza.

En el trabajo de GEDI la alimentación es una problemática de interés para la formación de la población que participa de los espacios formativos que allí se promueven. De hecho, la alimentación se presenta como una de las posibles relaciones que pueden existir entre el ser humano y la naturaleza a través del cultivo,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

la siembra, la producción de compostaje y alimentos germinados, así como en el papel que

Facultad de Educación
representa para el desarrollo natural, social y cultural de los seres humanos.

La mayoría de las veces, los participantes de los espacios formativos ofrecidos por GEDI cuentan con un público diverso, por su procedencia y edades. Las actividades cuentan con la presencia de niños entre 2 y 7 años. Jóvenes entre los 12 y 18 años. Adultos en general. Y adultos mayores entre los 55 y 75 años. La corporación Ambiental GEDI nace en 1985 como el Grupo Ecológico de Itagüí que desde sus inicios ha sido una organización sin ánimo de lucro y de carácter ambiental. Gedi es un espacio de encuentro para la infancia, la adolescencia, los adultos, la familia, las mascotas, la academia, la cultura y la espiritualidad. Su objetivo general es fortalecer las estrategias de educación ambiental por medio de diferentes iniciativas que tienen como fin promover en la comunidad la apropiación y el reconocimiento de la naturaleza, en especial del parque Ditaires, aunque sus espacios de interacción no se limitan a la sede de la corporación ni al municipio de Itagüí, por el contrario, es una iniciativa abierta para todo tipo de público y que desarrolla propuestas en todo el valle de Aburra para promover la conservación del patrimonio natural y la biodiversidad.

Algunos de sus espacios de interacción con la comunidad, tanto de Itagüí como del Valle de Aburra, entre estos “Minga Joven” e “Itagüí pa’ Ditaires” son espacios de integración y construcción de aprendizajes colectivos abiertos a todo tipo de público, desde niños hasta personas mayores, en los cuales se pueden compartir diferentes experiencias, que van desde el cultivo de alimentos hasta las estrategias de consumo responsable de los recursos naturales. Su sede principal en el municipio de Itagüí, Antioquia, es un lugar constituido de sistemas naturales, que incluso cuenta con la presencia de un humedal.

En este espacio se presentó la oportunidad de indagar y explorar la posibilidad de pensar en la alimentación como la configuración de un sistema simbólico que posibilite la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

formación en lenguaje, debido al interés que se promueve en la corporación por

Facultad de Educación

explorar la relación entre el ser humano y la naturaleza a través de la alimentación y cómo, a partir de este interés es posible generar propuestas formativas que den cuenta de las posibilidades que conlleva pensar la alimentación desde este ángulo. Además, este espacio representó, como se había mencionado antes un desafío en la práctica profesional puesto que, en la mayoría de los casos no se cuenta con un público establecido ni confirmado, tampoco se aseguran instalaciones ni condiciones para el desarrollo de la actividades, los participantes pueden variar tanto en edad como en intereses, la mayoría de actividades realizadas empiezan con diez participantes y terminan con cinco o menos. Sin embargo, en este tipo de espacios educativos alternativos, se aprende a trabajar con lo necesario y más aún, a crear actividades y promover su funcionamiento desde donde sea posible, aunque sea desde el mínimo cabo suelto. Se adquiere destreza, versatilidad, creatividad para modificar la actividad en el menor tiempo posible y hacer que funcione. Vivacidad para recolectar desde la más pequeña oportunidad, información para construir las herramientas, los análisis y los resultados de una investigación. También se tiene la oportunidad de participar en espacios formativos diferentes a los que se encuentran en las escuelas, aunque esto no significa que las escuelas sesguen la mirada de los espacios extra-curriculares, no, más bien se tiene la oportunidad de apreciar desde otro ángulo, la formación pedagógica que se enseña y se aprende en áreas que no se fomentan de manera específica en la escuela, como la jardinería, la producción del compostaje, el cultivo y la cosecha de los alimentos, la recuperación y protección de espacios naturales, entre otros.



Para la recolección de la información que posteriormente se presentará en los análisis, se tuvieron en cuenta algunos instrumentos de investigación que se consideraron pertinentes para las necesidades que se presentaron. Entre estos elementos, se encuentra el diario de campo como principal mecanismo de registro de las actividades realizadas, los avances obtenidos y los hallazgos descubiertos. También se llevó a cabo una serie de observaciones participantes en diferentes escenarios y espacios formativos, algunos de ellos liderados por la corporación GEDI, y otros llevados a cabo por diferentes colectivos juveniles y grupos culturales, algunos como “Agro-arte” de la comuna 13. La revisión documental fue fundamental para la creación de las diferentes propuestas formativas que se construyeron, puesto que fue necesario buscar ideas en los trabajos de otros autores y tener dirección y ejemplos de cómo otros investigadores han utilizado en sus respectivas investigaciones, metodologías artísticas para analizar sus problemáticas.

Adicionalmente, para la construcción de las propuestas formativas se optó por utilizar diferentes procedimientos artísticos como la cuentería, el dibujo, la lectura evocativa y el teatro. Finalmente, para la construcción de los análisis se utilizó la narración, para evidenciar, a modo de cuento, las fases de la investigación, los hallazgos, posibilidades y dificultades evidenciadas en el proceso de pensar en la alimentación como un sistema simbólico.



En este capítulo se presentan los momentos, los hallazgos, dificultades y comprensiones, más relevantes, además de otros aspectos que emergieron en función del problema de investigación y los aspectos de la investigación basada en artes incorporados. Se presenta también el contexto y la población con quienes tuvo relación la propuesta. Todo lo anterior se realiza a través de una narrativa, en primera persona, con una historia que se desarrolló a lo largo del ciclo de investigación, la cual tiene lugar en los diferentes espacios formativos liderados por la corporación ambiental GEDI y otros espacios de formación alternativos que permitieron obtener la información y el conocimiento necesarios para la construcción de este capítulo.

Análisis

La insólita historia del trabajo de grado que necesitó cinco semestres

A continuación, presentaré, narrativamente, algunos de los eventos y sucesos más importantes en el comienzo, desarrollo y conclusión de este trabajo de grado. Según las estructuras convencionales, incluiré un principio, un nudo y un desenlace, al igual que un prólogo en el cual resalto mi propia voz como autora de este trabajo y protagonista del mismo, así como lo que significó para mí recorrer este proceso. El contenido de este apartado se encuentra dividido en sub-historias que tienen lugar incluso en años anteriores, algunas en el centro de práctica y otras en diferentes lugares, entre ellos la universidad de Antioquia y mi casa.



A manera de reflexión personal y prólogo.

Es preciso evidenciar en este apartado cómo comenzó la búsqueda de la información para iniciar la construcción de estas propuestas. ¿Cómo decirlo? El primer lugar, y de hecho el más difícil para encontrar algo, fue mi cabeza. Necesité palabra por palabra para estructurar una idea que me daba vueltas y se encontraba fragmentada en desconocidos lugares de mi creatividad, guardada en mis experiencias, escondida por partes en mis curiosidades y, lo más importante, ligeramente desligada de mis paradigmas lógicos, desensamblada de mis fundamentos disciplinares y de lo que consideramos “Útil”, la mayoría de los maestros de formación de una Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana. Entonces comprendí, después de muchas tardes de discusión y de acaloradas y constructivas lecturas, que mi búsqueda desbordaba, en cierta medida, lo convencional de lo disciplinar. Entendí entonces que podía comenzar por una resignificación de los elementos que componen mi cotidianidad, por ejemplo mi desayuno y de lo que este se constituía, los alimentos que conformaban mi dieta y su influencia en la construcción de mis costumbres y tradiciones, para así, explorar lo increíble e interesante que puede resultar lo cotidiano para indagar sobre la esencia del ser. Han transcurrido ya cuatro títulos en este proyecto, cuatro objetivos principales, dieciséis objetivos específicos, dos prospectos de planteamiento de problema y sigo moldeando la idea que me da vueltas. Con todos los momentos encontrados, los lugares visitados en la búsqueda de una respuesta y una razón, los conocimientos compartidos, las lecturas y discusiones realizadas, no puedo evitar llegar a una primera conclusión, esta búsqueda es un camino de aprendizaje en el cual debes caminar sembrando para que alguien más, tal vez, algún día recorra el mismo camino recogiendo los primeros frutos maduros.



“Con suerte, estudiaré alguna cosa y conseguiré un trabajo como secretaria o como profesora y no tendrá que pegarse de una máquina toda la vida como hicieron estas muchachas mías que no tuvieron estudio”. Esas eran algunas de las palabras más repetidas por mi abuela a sus 77 años, cuando alguien le preguntaba qué sería de mi vida en la Universidad de Antioquia. Ni en ese tiempo, ni en este, ni en el futuro, ella entenderá que me convertiré en una maestra de lengua castellana y que no me estoy capacitando en mecanografía, aritmética, costura, bordado, economía doméstica, ni lecciones de moral y buen comportamiento, como se hacía durante el siglo XX en las escuelas normales de señoritas. Según su buen juicio, profesora o secretaria, son las profesiones más dignas a las que una mujer de mi nivel social podría aspirar, pero, más aún, sería una mujer con suerte si consigo un esposo que labore en una profesión como la mía, en este caso, otro profesor. Nunca me molestaron sus comentarios, aunque muchas veces los consideraba como prejuicios. Sin embargo, un día cualquiera, uno de sus muchos dichos, o “Consejos para que le vaya bien en la vida”, me despertó un especial interés que al final, desembocaría en la escritura de este trabajo.

En casa de mi abuela. Año 2014. Lunes en la tarde, en la cocina de la casa se encuentra mi abuela, dos de mis tías, una prima de mi edad y el perro. Estamos en la cocina para preparar, manualmente, como es costumbre, las arepas para toda la semana. Después de mucho tiempo de no hacerlo, mi abuela me pide que haga una arepa con mis propias manos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

ABUELA: Venga pues, arrímese que si se ensucia en seguida se lava. Coja un pedacito de masa y haga una arepa y me muestra cómo le quedó.

YO: ¡Ay no, qué pereza! Voy a quedar oliendo a arepa toda la tarde y Gerson en seguida sube.

ABUELA: Jummmm, vea pues, con ganas de casarse ya y esa pereza que mantiene. Hájala pues que solo es una ¿o es que ya se le olvidó?

YO: Haber, haber, pase pues.

(Cinco minutos después, termino de moldear la masa de maíz y le enseño el resultado a mi abuela)

ABUELA: Que cochinado como le quedó eso. Dizque estudiando pa' profesora y no sabe ni siquiera hacer una arepa.

YO: Oigan pues, ¿Y es que a usted quien le dijo que a uno en la universidad le enseñaban a hacer arepas? Además eso ya no se tiene que hacer, uno compra un paquete de arepas en cualquier tienda y se ahorra todo un día de trabajo.

ABUELA: Que pesar de usted. A usted si no le están enseñando nada allá. Dizque profesora y no sabe ni siquiera armar una arepa, no vaya a poner eso en la parrilla que ahí mismo se le desarma.

YO: ¿Entonces para qué me dijo que la hiciera? No es sino para buscarme problema. Como si en la universidad tuvieran que enseñarle a uno a mantequear.

ABUELA: Es que eso no es mantequear niña. ¿Usted no sabe que si no aprende a hacer una arepa no se puede casar todavía?

YO: (Risas) Oigan a esta.



Facultad de Educación

ni siquiera armar una arepa pal desayuno? ¿Y el día que no tenga plata para comprar entonces que va comer? ¿O es que usted está pensando que se va conseguir un marido rico que le va pagar sirvienta para que haga todo por usted? Tiene que aprender a llevar usted solita el hogar suyo. Estas muchachas (Refiriéndose a mis tías) todas saben hacer arepas, lavar a mano, arreglar lo que sea en esas máquinas. Ellas se quedaron solteronas porque quisieron, porque a ellas les propusieron matrimonio. Es que usted como ya está dizque estudiando, entonces piensa que las otras cosas no son importantes, viendo que es lo principal.

(Posteriormente lanzó la arepa mal armada que hice a la boca del perro y me obligó a hacer otra)

Al terminar ese interesante episodio, que marcaría una importante etapa de mi vida, comencé a preguntarme en las razones que mi abuela tendría para defender con tanta fuerza esa creencia. Entonces pensé en su madre, en la madre de esta, en las otras mujeres de mi familia y las mujeres de otras generaciones y me pregunté por otras creencias ligadas a la alimentación, que de alguna manera definieron las capacidades, posibilidades e incluso las oportunidades de muchas de ellas. Pero, más aun, me pregunté por el significado de muchos alimentos que, como la arepa, constituían para mí toda una historia y una tradición. Entonces busqué la manera de generar una relación entre el lenguaje y la alimentación, en la cual, la tradición y la cultura determinan un mensaje que se recrea a través de los alimentos y que se vale de los diferentes signos, verbales y no verbales para construir un significado no solo lingüístico, sino también social, como lo pude evidenciar en la discusión con mi abuela con respecto a la elaboración de mi arepa. Para mí, la manera en que moldeaba



la masa y el resultado no tenía ningún significado relevante, mientras que para ella

Facultad de Educación
representaba no solo la medida de mis capacidades como posible esposa, sino también la la práctica cultural con la que ella y, posiblemente, otras mujeres de su misma edad fueron educadas y calificadas. Entendí que, a través de la arepa, ella solo recreaba un mensaje que ya había sido elaborado por la tradición y la cultura en la que fue formada. Así empecé a sembrar las bases para mi investigación.

El día de la ruta: Programa guía cultural de la U. de A. (Comisión patrimonio natural).

Medellín, Marzo del 2014. Bienvenida al programa guía cultural. Este programa tiene como objetivo la difusión, promoción y conservación del patrimonio cultural de la Universidad de Antioquia, diseñando y desarrollando programas y proyectos que permiten dinamizar y multiplicar las posibilidades de integración social y los procesos de educación ciudadana. Estos proyectos, tales como: Visitas guiadas en el campus de la universidad, talleres de lectoescritura en braille, obras de títeres para todo tipo de público, entre otras, están directamente orientados a establecer un acercamiento efectivo entre la Universidad y la comunidad local, regional y nacional, con el fin de consolidar tejido social y generar sentido de pertenencia.

Aunque pertenecer a este grupo, en un principio, solo representaba una oportunidad laboral y un beneficio económico para mis solitarias arcas, resultó ser una experiencia formativa significativa y fundamental como maestra de lengua castellana, pues dentro de este programa pude encontrar, mediante la participación directa en las diferentes actividades llevadas a cabo por los guías, por ejemplo las visitas guiadas orientadas con temáticas como la gastronomía y la mitología, más bases para mi investigación.



Facultad de Educación
comisión durante un año y medio (2014-2015), fue el primer potenciador de mi trabajo por las temáticas y estrategias trabajadas en él. De ellas destaco la alimentación como mediador entre la cultura y la historia a través de las diferentes rutas que se llevaban a cabo por este colectivo dentro del campus de la Universidad de Antioquia. Entre ellas sobresalen, “El camino Afro-ancestral”, que consistía en exponer, de manera lúdica y artística, algunos de los aspectos más importantes de la cultura afro-colombiana. Otro recorrido era “La ruta de la alimentación”, la cual trataba de la historia del origen de los árboles frutales que se encuentran presentes en el campus de la U. de A. En ambas rutas intervenían diferentes metodologías artísticas, como el teatro, la cuentería y la música, para llevar al participante no solo a memorizar los referentes teóricos que sustentan los recorridos, sino, sobre todo, a la interpretación y experimentación de tales contenidos a través de los sentidos y la creatividad. De mi participación en este grupo y del acompañamiento de tales rutas se derivan los antecedentes de mis intereses y preguntas en torno a si puede ser la alimentación un sistema simbólico y si la comida puede comunicar.

Cierto día, llevábamos a cabo la ruta de “El camino afro-ancestral”. El monólogo de un compañero de comisión llamó mi atención, especialmente por la temática que trataba en su discurso, con la cual encontré mucha relación con los intereses que, ya por entonces, me gobernaban.



Facultad de Educación

árbol de bledo. Desarrollo de la ruta “Camino afro-ancestral”. Aproximadamente unos 18 participantes. Todos reunidos alrededor del árbol del bledo escuchando el monólogo de Luis David, un integrante de la comisión, quien habla de las mujeres palenqueras, mientras 6 guías culturales, incluyéndome, reparten al público cocadas de ajonjolí y bolitas de maní.

GUÍA: (Mientras repartimos los dulces) ¿Por qué no te vas adelantando para tu estación mientras Luis David termina de hablar?

YO: Es que meda pena con Luis. De pronto piensa que es que no le estamos parando bolas.

GUÍA: ¡Oigan pues! ¿Es que nosotros acaso estamos de público? Él sabe que tenemos que estar pendientes de que no se nos vaya a descuadrar la ruta o se nos vaya a dispersar el público.

(Emerge la voz de Luis David sobre el público)

LUIS DAVID: Les voy a contar una historia. Aunque les parezca extraño, el día que fui con mi madre a Cartagena por primera vez, el mar no me impresionó tanto como aquella mujer de piel completamente negra con el cuerpo adornado de fiesta. En su cabeza, sin ayuda de sus manos, llevaba la alegría y el sabor tropical. Con su voz, pregonaba a gritos destemplados las delicias del paladar traídas desde el primer territorio libre de Colombia, Palenque de San Basilio. Sus dientes, como perlas, pronunciaban una contagiosa sonrisa que amenizaba su caminar endulzado con el baile. Era una mujer palenquera.

GUÍA: (A mi) Eliza. Ándate pues, que ya va a terminar.



Facultad de Educación
coger la tarde aquí, pero déjame escuchar por favor.

LUIS DAVID: Según mi mamá, aquella mujer caminaba todos los días desde el palenque de San Basilio, la tierra de los negros cimarrones y el primer territorio libre del dominio español, para traer hasta aquí el sabor del caribe en su canasta. La palenquera se me acercó y me dijo que probara los dulces que llevaba sobre su cabeza: Bolitas de maní, cocadas de coco, cocada de ajonjolí y leche, caballito de papaya, enyucao, rollitos de tamarindo. Con mucha curiosidad y entusiasmo, accedí a probarlo todo. Aquel deleite pudo significar mucho en su momento, pero no habría significado nada si esa mujer palenquera no me hubiera regalado el significado de comer aquellos deleites cuando me dijo que “Probar los dulces de Palenque es tomar contacto con los sabores de una de las culturas africanas mejor preservadas en América y de la cual hemos tomado tanto para convertirnos en lo que somos ahora”. Entonces, morder esa cocada fue como morderle un pedazo de historia a mi propia historia.

(Termina el monólogo de Luis David. Aplausos)

Esta experiencia potenció de gran manera los intereses que darían lugar a esta investigación. Allí se vislumbra una relación entre el lenguaje y la alimentación que tiene el potencial de aportar a la formación en lenguaje. Esa relación se encontraba en la configuración de un sistema simbólico a partir de la alimentación como una forma de comunicación. La experiencia compartida en el monólogo de mi compañero se vio enriquecida con la degustación de diferentes productos dulces propios del pacífico colombiano, que, a su vez, favorecieron conocer, visibilizar y sentirme parte de un



Facultad de Educación

masticaba suavemente la cocada de ajonjolí, mis oídos, mi lengua, mi gusto, mi visión y mi olfato, colaboraban para hacerme vivir una experiencia única, que relacionaba contenido y forma para construir un significado capaz de aproximarme a la realidad de la cultura afro, llena de conceptos en su mayoría desconocidos para mí y para los asistentes a la ruta. Además, la relación que construí entre la historia que escuché, materializada en dulces, me permitió la oportunidad de conservar la experiencia en mi memoria racional y sensorial. Entonces, me di cuenta que la alimentación se convertía en un puente capaz de enlazar una relación significativa entre la forma y el contenido y entre diferentes signos verbales, como se hizo en aquella ocasión.

El lugar de las huertas orgánicas, las semillas germinadas, protector del humedal y hogar de paso de cinco perros: GEDI.

En buena medida, los anteriores fueron las semillas que, desde mi experiencia, me llevaron a decidirme por la propuesta de práctica a finales del año 2015. Tomé la decisión de continuar fomentando mi interés, a través de la propuesta “In-disciplinar la formación en lenguaje desde otros sistemas simbólicos: elaboración e implementación crítica de materiales didácticos sobre la relación del ser humano con la naturaleza en contextos escolares y no escolares”. La cual planteaba entre sus muchos intereses “Explorar los alcances y límites de la dimensión estética en procesos formativos en el ámbito del lenguaje tanto en contextos no escolares como en instituciones educativas” (Parra, 2015:4). Y, puesto que mis intereses y experiencias con respecto estaban ligados a espacios educativos alternativos, como el programa guía cultural y mis propias experiencias formativas no formales, decidí orientarme hacia dicha propuesta.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Fue entonces cuando llegué a ese lugar, la corporación ambiental Gedi. La

Facultad de Educación
primera impresión de aquel espacio no fue, precisamente, la que todos esperan de un centro de práctica profesional. Un lugar donde podrás poner en práctica tus conocimientos adquiridos durante 8 semestres de formación. Donde implementarás el diseño de secuencias didácticas, diseñarás tus propias planeaciones de la mano de la malla curricular, aplicarás evaluaciones cuantitativas y cualitativas y tendrás, por lo general, un grupo fijo para practicar. Pero en mi caso no fue así. Digamos que, de entrada, GEDI marca una diferencia, primero que todo, es un contexto educativo alterno.

Al llegar, lo primero que encuentras es una huerta y una gran variedad de plantas aromáticas sembradas en el umbral de la puerta. Al momento de entrar a su sede principal, habitualmente, hay un perro o dos que parecen ser agresivos, pero en cuestión de segundos te das cuenta de que solo cumplen con su naturaleza de perros, ladrar. Seguidamente, te encuentras un salón enorme relleno de todo tipo de cosas: Muebles, mesas, tableros, bultos de tierra abonada, plantas aromáticas y comestibles, una biblioteca guardada en vitrinas, cinco camas para cinco perros: Dana, Mocho, Ituango, Silvia y Luna, que en el día recorren y juegan por todo el parque Ditaires y, en la noche, ayudan a los vigilantes del sector. Casi siempre puedes encontrar a cinco personas: Paula, la maestra cooperadora, Julián, Eider, Miguel y Elkin. La sede está ubicada en los bajos del estadio de Itagüí, y, prácticamente, en el centro del parque Ditaires de Itagüí, muy cerca del humedal Ditaires. Un lugar hermoso y lleno de vida que se mostró como un escenario perfecto para que nadie creyera que estábamos en un centro de práctica.



Facultad de Educación
no tienes las mismas condiciones que en una escuela, participantes fijos, horarios establecidos, acompañamiento docente, facilidad para diseñar propuestas formativas con participantes, horarios e instalaciones asegurados, posibilidades de repetir las actividades con diferentes grupos en un tiempo delimitado y, muchas veces, garantizado. Sin embargo, las experiencias adquiridas en este tipo de lugares son invaluable para un maestro en formación. Pues consisten en explorar y avanzar en la comprensión de necesidades educativas y socio-culturales desde una perspectiva diferente a la escuela, desde las experiencias de vida y los intereses de los participantes. Esta ha sido una oportunidad de gran valor para formarse en un campo del cual no es posible obtener mucha bibliografía, ni recursos digitales: la vida.

Diseñar una propuesta, terminar haciendo otra. Montar un escenario, convocar participantes, empezar la actividad con 10, terminar con 5. Participar en las actividades de otros, conectarlas con tu investigación. Son algunos de los desafíos que deben enfrentarse en un centro de práctica no escolar como GEDI. Entonces te haces versátil para diseñar y ejecutar las actividades que planeas, aprender a trabajar no solo en el contexto, sino también con el contexto. Aprendes a leer significados desde otras expresiones tan comunes como el silencio y la risa, aprendes a conectar los resultados de las actividades como retazos de tela necesarios para completar una cobija, hasta que al final obtienes un resultado, uno tan gratificante que sientes tristeza de pensar que la persona que se interese en tu investigación no pueda conocer aunque sea por historias, las experiencias que viviste.

Sin embargo, muchas personas ajenas al contexto no logran entender el papel de un maestro en formación en un espacio formativo como este. Para dar a entender mejor lo que planteo, comparto una de las experiencias más memorables de mi práctica profesional.



Facultad de Educación
visita al humedal junto con otras dos personas, con el fin de sembrar un arbolito de aguacate en la rivera de la quebrada. Por esos días se habían presentado lluvias constantes, razón por la cual debíamos usar botas pantaneras y caminar con mucha precaución, pues la tierra estaba húmeda y había una gran cantidad de lodo y barro por todo el lugar. Lo que sucedió en esa ocasión no fue algo relevante, pero es un suceso que al día de hoy, mi familia sigue poniendo en duda, en especial mi mamá.

(Humedal Ditaires. Aproximadamente las 3pm. Julián, una señora de aproximadamente 60 años, un niño y yo. Nos encontramos en el camino para descender a la orilla de la quebrada la romera, yo con el árbol de aguacate en la mano).

JULIAN: Bueno, antes que todo no vamos a caminar muy rápido porque puede ser peligroso, ya que la tierra esta húmeda y pantanosa. Si alguien necesita ayuda me dice que yo le ayudo a bajar. Vamos a tratar de no descender mucho para que no nos de mucha dificultad volver a subir.

YO: eso no es problema, bajemos más que, si algo, subimos por el otro camino, no importa que nos toque caminar un poquito más. Ah, pero cuidado con la señora que de pronto no tiene tanto equilibrio y se cae.

JULIAN: Noo, ella está enseñada a caminar en el monte. Antes ella nos tiene que poner cuidado a nosotros de que no nos vayamos a caer.

YO (A la señora): Cualquier cosa me avisa que yo ahí mismo le ayudo

LA SEÑORA (A mi): Tranquila mi reina, no se preocupe que yo bajo despacio, igual no hay afán de nada tampoco. Y si nos caemos, del suelo no pasamos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

(En ese momento la señora y yo intentamos bajar un tramo muy pantanoso, entonces

Facultad de Educación
le ofrezco mi ayuda, a lo cual ella dice que no e insiste en que me sostenga de una rama, yo no le hago caso y en el mismo instante resbalo por el tramo pantanoso, cayendo a casi dos metros de distancia de la señora, ensuciando toda la bota derecha de mi pantalón, mi camisa y con una rama del árbol de aguacate partida)

LA SEÑORA (A mí): ¡Ay por Dios! ¿Niña se aporreó? Deme la mano, trate de no moverse mucho.

JULIAN: ¿Eli estás bien? Segura que no te lastimaste.

YO: Ay no, tranquilos que no me pasó nada, pero se me partió el arbolito, nada más le quedó una rama, que pena.

JULIAN: No te preocupes Eli que a él le vuelve a crecer, lo importante es que no te pasó nada.

LA SEÑORA: Camine con más cuidado que esta tierra es muy traicionera.

(Posteriormente en mi casa. Mi mamá no se explica porque mi ropa está empantanada, ya que, supuestamente, vengo de mi centro de práctica)

MAMÁ: Yo nunca he visto que una universitaria que esté estudiando para profesora llegue a la casa sucia.

YO: Má, me caí bajando al humedal en la corporación, pero no me pasó nada, solo se me ensució la ropa.

MAMÄ: ¿En el humedal? ¿Y usted no está pues dizque haciendo prácticas? Por lo que veo usted lo único que está haciendo allá es recorrer monte, porque yo no me explico porque otra razón alguien tiene que llegar a la casa con la ropa empantanada como si estuviera



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

haciendo quien sabe que, o es que quien sabe que estaba haciendo de verdad, porque

Facultad de Educación
uno de puertas para afuera no sabe lo que las demás gentes hacen.

YO: Má, pero ¿yo no te dije que hoy iba a bajar al humedal con Julián a sembrar? No me explico cuál es el escándalo que tenés.

MAMÄ: ¿Sembrar? ¿Y eso que tiene que ver con lo que usted está estudiando? Y encima de todo se va por allá sola con ese muchacho, usted que va saber que de pronto ese hombre la coja por allá a la fuerza y le haga alguna cosa. No se confíe, no se confíe.

YO: Oigan pues, que pereza con usted que se mantiene pensando bobadas siempre.

MAMÄ: Bobadas las que está haciendo usted por allá, yo nunca la veo calificando cuadernos, ni pasando notas, ni trayendo las tareas de los pelaitos para calificar en la casa, nada, nada, yo nunca la veo haciendo nada. Quién sabe si es verdad que está haciendo prácticas, quien sabe para dónde es que se está yendo.

(Me voy a mi cuarto. Termina la discusión)

La historia refleja imaginarios, incertidumbres y dudas que también podrían manifestar profesores o intelectuales que han decidido delimitar su campo de acción al interior de las instituciones, prácticas y saberes disciplinares, con los matices del caso, de esto no se escapan tampoco las familias. Un contexto educativo alternativo, no siempre resulta ser el centro de práctica que todos imaginan. Sin embargo, en tales espacios es posible encontrar y construir lo que se busca con la práctica profesional: formar un maestro íntegro, con la capacidad de fortalecer espacios significativos, capaz de relacionarse con el entorno, de leer y transformar los contextos, pero, sobre todo, y como se defiende en el proyecto formativo de la licenciatura en educación



Facultad de Educación
experiencias estéticas y a las innovaciones pedagógicas, investigativas, culturales y sociales”.⁸(p.4) Al igual que se resalta también el valor de los espacios alternativos como centros de práctica pedagógica profesional, considerando que:

Esta dimensión se ubica en procesos en los cuales maestras y maestros de humanidades construyen conocimiento en tanto sujetos de deseo, de saber y de acción política, por medio de la investigación en espacios, lugares y contextos distintos al tradicional aula de clase de la escuela regular. (p.25).

Agro-arte y “El man de la pinta rara”.

Continuando con esta historia, mencionaré entonces otro de los lugares que han aportado a la investigación. Con el fin de buscar espacios de formación que me permitieran explorar un poco los intereses que me gobernaban y desde el acompañamiento y aval de la maestra cooperadora de GEDI, tomé la decisión de asistir a unas cuantas sesiones con un grupo de jóvenes llamado agro-arte. Este grupo es un colectivo de jóvenes pertenecientes a la comuna 13 de Medellín, cuya sede principal se ubica en el barrio San Javier en un lugar conocido como Casa Morada. Allí tuve la oportunidad de compartir algunos momentos relacionados con la práctica profesional en búsqueda de posibles referentes e informaciones para recolectar información con respecto a la investigación.

⁸ Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Proyecto de formación. Universidad de Antioquia, 2013.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En Agro-arte, como su nombre deja ver, se desarrollan proyectos artísticos

Facultad de Educación

que tienen sus materiales, objetivos, participantes y resultados en la agricultura.

Algunos de sus proyectos son: la recuperación y embellecimiento de jardines, producción y venta de plantas ornamentales, medicinales y alimenticias y elaboración y pintura de masetas personalizadas, los cuales se vinculan con la alimentación a través de la siembra y el cultivo de alimentos de consumo diario.

Para agro-arte, la siembra como una forma de transformar espacios desde un sentir natural, crea lazos de afecto con vecinos, familiares, personas de otros lugares, y también con el entorno. En agro-arte, la siembra funciona como un sistema simbólico que permite, de manera subjetiva, las expresiones emotivas y artísticas de los participantes, puesto que, desde la siembra se fomentan espacios formativos con el fin de generar intercambios de conocimientos, recuperar y dignificar significados, por ejemplo, el valor de la tradición oral como fuente de conocimiento ancestral a través de las tertulias que se realizan en las jornadas de siembra menor, en las cuales se entrelaza, con base en historias de los participantes, algo tan interesante como el origen del mismo mundo, el origen del barrio y quiénes fueron sus primeros habitantes, quienes vivieron en la casa donde ahora viven, cuántos años lleva su familia en este sector y por qué se fueron los que se fueron, además, por qué se quedaron los que se quedaron. También las recetas de abuela, ya sea para cocinar o para fabricar medicinas naturales: Infusiones de canela para los cólicos menstruales, pelo de chócolo para adelgazar y mejorar la flora intestinal, ajo y cebolla en jugo para marinar el pollo por 6 horas antes de la cocción, harina sobre el chicharrón crudo para que no vuele manteca a la hora de freírlo, historias que se desvalorizan al caer en el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

concepto de lo obvio, una trampa fatal que no permite ver que lo obvio es lo fundamental, la

Facultad de Educación
base sobre la cual se construye la cotidianidad, la tradición, las creencias, e incluso la cultura.

Por eso, uno de los objetivos de agro-arte, es re significar y dignificar esos pequeños detalles que, de alguna manera forman, hacen parte de la cultura de toda una comunidad.

De Agro-arte, una experiencia en particular me conmovió de gran manera, y fue la participación en el acto simbólico que pretendía realizar un homenaje, a través de la siembra, a las víctimas del conflicto armado en la comuna 13, sembrando una vida por cada vida perdida. Se sembraron cerca de 45 plantas, ornamentales y aromáticas, de las cuales se extraen diversas esencias y se fabrican algunos perfumes, los cuales, en su momento, fueron utilizados para cubrir los cadáveres de las víctimas, a falta de flores para tantos muertos. La actividad se hizo en honor a las víctimas de la guerra entre paramilitares y guerrilleros que tuvo lugar en esta zona en los años 2002 -2005. Fue algo muy emotivo, puesto que cada planta que se sembró en este lugar llevaba el nombre de una persona que falleció en el conflicto, así que, a través de la siembra, pretendían, de alguna manera, perpetuar su existencia y re significar la muerte, mediante la vida. Era una actividad que hablaba por sí misma, que dejaba ver su mensaje incluso a quienes no participaban directamente de ella. Y como la alimentación incluye tanto las prácticas de preparación y consumo, así como las actividades de producción y siembra, fue posible reconocer, nuevamente, una manifestación concreta de un sistema simbólico que permite aproximarse a la historia de los seres humanos, desde múltiples dimensiones (afectivas, sociales y estéticas).

En Agro-arte se destacaba la presencia de un hombre con un aspecto que se salía de los estereotipos de un profesor o un intelectual. Usa pantalones de la talla más grande y camisetas que le llegan hasta la rodilla, pese a su contextura delgada, gorra en la cabeza y una pañoleta roja, tatuajes en todo el cuerpo y botas estilo militar. Su nombre es “AKA” y es



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

un conocido cantante de hip-hop y grafitero en la comuna 13. Él es el creador y

Facultad de Educación
director del proyecto Agro-arte y era quien dirigía el homenaje de las víctimas, mediante la siembra y las rimas de hip-hop que narraban una triste y memorable historia de guerras y perdones.

“Que miedo ese mariguanero” decía mi mamá. “Ese señor tiene más pinta de atracador que de profesor, que miedo que de pronto le haga alguna cosa” decía mi abuela. Más que juzgarlas, sus expresiones y juicios derivan de los lugares comunes y convencionales sobre los jóvenes y la vida en general cuando uno no se toma el trabajo de conocer primero a las personas. De hecho, son las reacciones habituales de muchas personas cuando ven a “AKA” y, casi siempre duran hasta el momento en que lo escuchan y conocen sus metodologías y las formas de que se vale para transmitir sus mensajes. La siembra, la pintura, el rap y la música son estrategias de las cuales “AKA” se vale para darse a entender y para ayudar a los demás a comunicar y exteriorizar sus emociones y necesidades. A él le agradezco las ideas que me proporcionó con sus iniciativas y acciones con respecto a la alimentación y a la siembra, de una forma precisa y contundente para mi investigación. De mi experiencia en este lugar surgió la necesidad de buscar una metodología para dar a conocer incluso los pormenores de mi investigación, tal como lo hacía “AKA” con su rap, tal como quedó expuesto en las paredes del cementerio de la América, San Javier. Allí reposan 45 plantas memoriales con nombres propios, así como en el corazón y el recuerdo de las personas que tuvieron la oportunidad de participar, ya fuera por interés, solidaridad o por curiosidad.

Precisamente, este prolongado proceso de observación participante, de observación fluctuante e inquietante me llevó a explorar la investigación basada en



La prueba de la arepa: una propuesta formativa para hacer en la cocina.

Mi primera propuesta formativa exploratoria se llevó a cabo en la casa Olano, con integrantes de la corporación ambiental GEDI y también con los demás practicantes de dicha organización. El lugar: la cocina. Los instrumentos: parrilla, estufa, masa de maíz amarillo, mantequilla y sal. El propósito: disfrutar de una conversación de forma sencilla y agradable con el propósito de promover en los participantes una reflexión introspectiva sobre las tradiciones, historias, creencias, pensamientos y discursos que pueden originarse alrededor de un alimento tan sencillo como la arepa. La intención era que los participantes, con sus propias manos fabricaran una arepa de maíz amarillo, aunque no tuvieran conocimiento de cómo se hacía, y con esto sintieran la confianza para contar sus pensamientos y experiencias acerca de lo que estaban haciendo con el maíz y los recuerdos que dicha actividad les evocaba. El tiempo que tomó la actividad fue, hora y media.

Lo primero fue narrar la historia que inspiró la actividad, es decir, el relato referido en el principio de este capítulo, sobre mi abuela y sus imaginarios sobre la formación de la mujer y la familia basados en la elaboración de una arepa y, con esto, procedí a hacerles la misma invitación a armar una, sin importar como les quedara, así como mi abuela también lo hizo conmigo. Lo segundo fue conectar a los participantes con una historia alrededor del alimento que tenía en mis manos, el maíz. Narré para los participantes una historia que databa los orígenes de este en centro américa, su cultivo primeramente por los pueblos indígenas de México, la conquista española y la adaptación del maíz a la dieta de los europeos y los africanos a partir del siglo XVI, las transformaciones que sufrió entre cultura y cultura, por



ejemplo, el hecho de que los indígenas lo consumieran cocido y asado, y los pueblos

Facultad de Educación

africanos lo consumieran en su mayoría frito, aunque ambas culturas derivaron del maíz cantidades de platillos diferentes, por ejemplo, los indígenas lo comían en tortilla asada, o bien, en arepa, mientras que los africanos lo cocían y posteriormente lo fritaban. La empanada, la tortilla, la mazamorra, entre otros, son platos que derivan de las variaciones que pueden hacerse del maíz. Lo tercero, mientras narraba la historia y preparábamos las arepas, fue invitarlos a preguntarse qué conocían acerca de la historia que les narraba y, desde allí, tratar de re significar el significado de algo tan aparentemente sencillo como la arepa que, la mayoría de participantes, comíamos diariamente. A medida que preparábamos las arepas, lográbamos comprender y tomar conciencia de que con el solo hecho de mencionar la palabra arepa no solo hablamos de un alimento, sino que a la vez estamos agrupando un conjunto de características comunes que nos permiten clasificar una realidad histórica y cultural existente, desde la perspectiva individual y social. Fuimos conscientes de lo poco enterados que estábamos de los miles de kilómetros que había tenido que viajar el maíz, las muchas transformaciones que tuvo que sufrir en tantos pueblos y culturas que existen en América, las condiciones socio-culturales que se tejieron a su alrededor y su influencia en nuestra sociedad, todo esto para poder llegar a nuestra mesa en las comidas más habituales, entre ellas la arepa, y que considerábamos tan “Normal”. Este sin duda fue el paso más significativo, pues en torno a la preparación de la arepa se tejió una conversación llena de historias, recuerdos de la infancia y hasta de recomendaciones para un buen armado. Sin embargo, la narración de la historia de mi abuela fue mejor acogida que la del origen del maíz, quizás porque la primera se tornaba más familiar para algunos de los participantes, puesto que les invitó a indagar



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

en sus propias historias y recuerdos, e incluso a traer a tema algunos casos similares vividos

Facultad de Educación

por ellos mismos, mientras que la segunda se tornó más como una presentación de datos investigados que, aunque interesantes y relevantes, se sintieron un poco fuera de contexto en la situación de ambiente familiar que se había gestado alrededor de la construcción de la arepa en la cocina, y, más que una sensibilización, se sintió como una exposición. Algunos de los participantes manifestaron que, con respecto a la historia original del maíz, el recorrido histórico les había parecido interesante, pero que, más interesante para ellos era el poder hacer un recorrido por sus propios caminos y los caminos de sus ancestros, sus tradiciones, sus costumbres y sus arraigos. También, algunos participantes manifestaron su inquietud por conocer si sería posible realizar la actividad en otros contextos y lugares, debido a la necesidad de los materiales, los insumos y las precauciones de preparación y asepsia. Otra sugerencia que se realizó, se hizo con respecto a una comparación entre las dos historias que dispuse para la actividad, señalando que la primera, la historia de mi abuela, tenía un toque más narrativo y motivador, mientras que la segunda, aunque contundente e interesante, tenía un aire más científico que se sintió desconectado de la labor de preparación que se realizaba, el lugar donde se hacía y con el propósito que se hacía, por tal razón se recomendó, no desechar la historia o suprimirla, sino más bien diseñar la manera de hacerla llegar al público como algo familiar, algo propio, algo con lo que los participante se sientan más identificados, como sucedió con la primera historia, algo más parecido a una narración que a una exposición. Al final de la actividad, la primera historia resultó ser una conexión más espontánea con los participantes, quienes prefirieron dirigir sus aportes por dicha alternativa. La arepa, que resultó ser también el alimento fundamental en la mesa del desayuno para muchos de los participantes, se evidenció también para algunos de sus parientes ancestrales como la medida para las esposas cabales capaces de llevar un hogar y poseer todas las



Facultad de Educación

con el maíz. Incluso detector de malas energías cuando las arepas se rajan en la parrilla o no se logra dar con la forma indicada por mucho que se moldee la masa. También, uno de los participantes comentó la importancia de la arepa para él y para su familia, quienes sentían que si había arepa no había que preocuparse de que no hubiera comida y si no había, entonces no había nada. Lo que fue igual para otro de los participantes, el cual mencionó que se identificaba con el comentario, más no con el mismo alimento, el cual estaba representado para él en el plátano y las variaciones de alimentos que podían obtenerse de este. Lo que considero relevante, pues la actividad no centró la atención de los participantes en un solo alimento, sino que, gracias a ese comentario fue posible evidenciar que también promovió una invitación hacía los participantes a cuestionarse un poco sobre los detalles que componen la cotidianeidad de nuestras vidas, partiendo desde los alimentos que conforman la dieta diaria. La inclusión participativa en la preparación de la arepa y el acercamiento con el maíz que permitió una comprensión más profunda de lo que se quería mostrar, pues el propósito de la actividad no solo fue captado por su atención, también fue palpado con sus manos, degustado por sus lenguas, coordinado por sus ojos, olido por su nariz, tanto del cuerpo como del recuerdo, y enriquecido por sus oídos al acompañar la preparación de la arepa con algunas buenas historias, por eso uno de los aspectos más destacados por los propios participantes, fue la capacidad de la actividad y sus componentes de moverlos al pasado, a los buenos y viejos momentos.

También la relación y asociación que se llevó a cabo entre la narración y la alimentación, como la construcción de un puente hacía la resignificación y dignificación de algunos significados que consideramos obvios, por ejemplo la arepa



del desayuno tan normal todos los días, olvidando que lo obvio constituye la estructura de la

Facultad de Educación
realidad que habitamos e incluso de nuestra esencia. Si bien es obvio que todos necesitamos agua para vivir, tan obvio que pasa a formar parte de nosotros y de nuestra vida sin darnos cuenta, pero al ser tan obvio no nos damos cuenta de que sin ella no podemos existir. Entonces ¿Cuántas cosas consideramos obvias y desconocemos su verdadero valor bajo la palabra obvio? Este fue uno de los interrogantes que surgió para mí como conclusión de esta actividad y me llevó a repensar mi propia realidad y los objetos de que se compone.

Una actividad realizada en la cocina se convirtió en uno de los más amenos y reconfortantes momentos de esta investigación. En este caso, pudimos experimentar cómo la alimentación puede funcionar como un sistema simbólico que configura un conjunto de significados sociales, culturales e históricos y que, además, permite a los sujetos construir relaciones a partir de las realidades existentes que forman parte de su mundo. La relación con el maíz y a partir de este la arepa, permitió que surgiera un proceso de comunicación que involucraba el uso del lenguaje verbal, como también la intervención de los sentidos en la elaboración de un proceso comunicativo, cuyo resultado fue, generarnos conciencia de las diferentes formas posibles por las cuales podemos construir una relación de identidad al encontrar un nexo que conecta dichas relaciones, en este caso un alimento como la arepa. Esto nos permitió comprender de forma más acertada el propósito que se recrea en el proceso de la alimentación, conocer e interpretar nuestro entorno y las diferentes estructuras físicas y elaboraciones socio-culturales que lo componen y construyen nuestra realidad, social, cultural y tangible, estructuras que a través del lenguaje se evocan, se sienten, se guardan en la memoria, se proyectan e incluso se ingieren.



Facultad de Educación

Otra propuesta formativa que quiero destacar y se llevó a cabo en uno de los espacios formativos liderados por la corporación ambiental GEDI, de la mano del proyecto ambiental del centro cultural de Moravia (Medellín) “Palo de lluvia”. Este contribuye al fortalecimiento de los procesos de educación ambiental y participación social de las comunidades que integran los hogares infantiles, instituciones educativas del sector y grupos juveniles del centro cultural para incidir en la gestión ambiental con una visión crítica, reflexiva y ética, con respecto a la diversidad natural y cultural existente en el territorio. El proyecto ambiental “Palo de Lluvia” comienza, en 2010, en el hogar Infantil “Balancines” del barrio Moravia, con el propósito de generar una propuesta pedagógica con laboratorios de carácter experimental y exploratorio, a partir del juego, la lúdica, la motricidad, la música, el teatro, la pintura, la observación y la discusión grupal, para propiciar reflexiones sobre las relaciones humanas y su compromiso con el entorno. En la actualidad, cerca de 360 niños y niñas con edades entre los 2 y 9 años están vinculados al proyecto. Ellos provienen del barrio Moravia, Aranjuez y de instituciones educativas aledañas al sector, como: Francisco Miranda, Gilberto Álzate Avendaño, El Bosque, Nuestra Señora Lourdes, Fe y alegría, Javiera Londoño y Gente Unida. También participan del proceso diferentes grupos culturales vinculados al centro cultural, como el taller de teatro “Carnaval” y el grupo de investigación “Memorias de Moravia”.

Quiero destacar un episodio de la propuesta formativa implementada. El contexto de trabajo fue un bazar en pro del medio ambiente en el centro cultural. A decir verdad, las personas no se interesaron mucho por la causa del medio ambiente,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

en comparación con la atracción que les generaban los productos y servicios que se ofrecían

Facultad de Educación

en el bazar. Considero que el desinterés de las personas por los asuntos ambientales que se trataron en el bazar se debe a las concepciones de los habitantes con respecto a la naturaleza y su cuidado, me explico, al preguntarle a varios participantes del evento qué entendían por naturaleza, ellos manifestaban que naturaleza eran las zonas verdes del barrio, los animales, no tirar basura y cuidar el agua, también dijo uno de ellos, que el cuidado de la naturaleza era responsabilidad del gobierno municipal, puesto que, para eso pagaban saneamiento en la factura de los servicios públicos. Entre los comentarios que más me llamaron la atención se encuentra el de una mujer de aproximadamente 40 años, residente del sector quien mencionó que el bazar se llevaba a cabo con el fin de reunir fondos para los recicladores y los ambientalistas del barrio, los encargados de “El morro” sector que anteriormente se utilizaba como basurero de la localidad y que en la actualidad se ha convertido en el más importante jardín agro-ecológico de la ciudad de Medellín, razón por la cual, la mujer prefería no comprar productos del bazar, pues según ella, estaba hechos de materiales reciclados sacados de la basura, basura del “Morro”.

Otro de los aspectos que considero importante destacar, fue el hecho de que algunos asistentes al evento, en especial al Stand de la corporación ambiental GEDI se sorprendieran por el hecho de saber que yo era una practicante de licenciatura, pero no en ciencias naturales o alguna ingeniería ambiental, sino una licenciatura en humanidades y lengua castellana. Preguntaban: “¿Y estos eventos qué tienen que ver con lo que usted está estudiando? ¿Y usted por qué no mejor hace las prácticas en una escuela? ¿No consiguió donde más hacer las prácticas?” Fueron algunas de las preguntas que me hicieron. Les expliqué que la naturaleza era mucho más que un concepto de cuidado de zonas verdes, espacios



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

contaminados y recuperación de jardines, los invité a pensar en la naturaleza de la siguiente

Facultad de Educación
forma, “somos naturaleza desde el momento en que nacemos, habitamos la tierra, respiramos el aire, bebemos el agua, obtenemos nuestros recursos de la naturaleza y vivimos de ella, de ahí la necesidad de resignificar nuestra concepción sobre ella, la cual se ha difuminado con el paso de las generaciones, la industrialización de los recursos y la instrumentalización de la misma para satisfacer las insaciables necesidades de nuestra sociedad. Incluso desde nuestra concepción ya estamos permeados de naturaleza, la formación de nuestro cuerpo en el vientre está ligada estrechamente con esta, el aire que respira nuestra madre, los alimentos que consume, todo se obtiene de la naturaleza. Nos alimentamos de esta, y, aun así, nos atrevemos a desconocer su importancia y su incidencia en nuestras vidas”.

Les hablé de la alimentación como una forma de relación entre el hombre y la naturaleza al igual que la posibilidad de pensar en la alimentación como la configuración de un sistema simbólico que posibilita la formación en lenguaje y la necesidad de comprender y de interpretar otros sistemas simbólicos como por ejemplo la alimentación, para tomar conciencia y por ende interpretar nuestro entorno y las relaciones sociales, culturales y de identidad que pueden lograrse a través de algo tan importante como la alimentación. Entonces, continué con mis intereses investigativos en dicho espacio formativo.

La propuesta se llevó a cabo en el bazar ambiental del barrio Moravia, espacio en el cual la corporación GEDI participó como mentor del cuidado del medio ambiente, llevé a cabo la actividad alrededor del stand de la corporación, lugar en el que se me asignó un espacio para la realización de mi ejercicio. Para la actividad que realicé, conté con la participación de seis personas, entre ellas, tres hombres entre los 40 y 65 años, dos mujeres entre los 35 y los 50 años, y un joven de 19 años. El propósito formativo de la actividad que llevé a cabo, consistía en destacar y



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

reconocer, a través del dibujo y el diálogo, los alimentos más esenciales en la dieta de los

Facultad de Educación
participantes de la actividad, todos ellos residentes del barrio Moravia, y la importancia de los mismos en la configuración de su realidad socio-cultural. Esos alimentos que no pueden faltar en la cocina y, cuando faltan, se tiene la sensación de que no hay nada más para comer. En tal sentido, se pretendía reconocer la importancia de tales alimentos en nuestro estilo de vida, identificar que sentimientos nos evocan, porqué son importantes para nosotros, qué nos hacen sentir, qué nos recuerdan cada vez que lo comemos o cada vez que no los podemos comer por alguna razón.

Para dar comienzo a la actividad inicié un conversatorio coordinado con algunas preguntas que formulé: ¿Qué alimentos nos acompañan todos los días y por qué? ¿Cuáles de ellos no pueden faltar en nuestra mesa y que sucede si faltan? ¿Por qué son importantes para nosotros, incluso más que otros alimentos? ¿Por qué, de donde vienen y como es que están en nuestra mesa? ¿Qué conocen de la historia de esos alimentos? Uno de los objetivos de las preguntas era que, a través de estas, los participantes pudieran cuestionar e identificar las relaciones que, de alguna manera, han establecido con su entorno, las personas que lo conforman y las acciones que lo caracterizan a través de los alimentos más importantes y cómo estos configuran un sentido en dicho entorno.

Entre los alimentos más destacados de las respuestas de mis colaboradores se encontraban la arepa, los frijoles, el chocolate, el arroz, la panela, la carne de res y la carne de cerdo. Comencé a indagar con los participantes sobre la historia de algunos de los alimentos más relevantes para ellos, entre estos, el maíz y el chocolate. Conté para ellos algunos datos con respecto a estos alimentos, como ya lo había hecho en otra propuesta, algunos datos como que el maíz es una planta gramínea, originaria de México, introducida



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

en Europa durante el siglo XVI, después de la invasión española y que en la actualidad

Facultad de Educación

es el cereal de mayor producción en el mundo, por encima del trigo y el arroz y que además, sus avances en el sistema de medición del tiempo, permitieron a las civilizaciones prehispánicas conseguir importantes logros en la agricultura. Al igual que el cacao, que proviene del árbol *Theobroma cacao* y que crecía de forma natural en las selvas tropicales del Amazonas y Orinoco y se empezó a cultivar en Centroamérica. También les dije que en tiempo de los aztecas en Centroamérica sus granos se usaban como moneda de cambio, hasta que se cree que alguien lo probó triturado, probablemente mezclado con agua, y descubrió su sabor y sus propiedades alimenticias. Uno de los primeros resultados fue el interés que mostraron los participantes al conocer que el maíz debió viajar años y kilómetros para llegar no solo hasta nuestra mesa en las mañanas, sino también hasta nuestros cuerpos y nuestra memoria cultural y biográfica

Los participantes también manifestaron sus conocimientos en cuanto a la historia que conocían con respecto a sus alimentos favoritos. Uno de ellos alegaba que la arepa era un regalo de España, consumida sagradamente en la mesa de los borbones y que fue llevada a España por los moros durante las invasiones árabes. Decía que, de ninguna manera podía ser una de las comidas tradicionales de los indígenas, ya que los indígenas no consideraban oportuno un alimento tan básico como la arepa para soportar la vida en las selvas antes de la conquista. Le pregunté de dónde había sacado tal historia y me respondió que era sabido por todos los católicos que en la época de Jesucristo se comía algo que era muy similar a la arepa, solo que se hacía con trigo y no con maíz, como lo que comió Jesús en la última cena con sus discípulos cuando les dio de comer su cuerpo que sería entregado por el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

perdón de los pecados, y que por tanto, cuando la conquista española llegó a América lo

Facultad de Educación

único que cambió con respecto a la arepa fue el ingrediente de la preparación, trigo por maíz

, a falta del primero. Una historia que me pareció fascinante no solo por su composición sino

por la narración que este personaje hizo de la misma, tan amena y entretenida que los demás

participantes sintieron el deseo de compartir sus historias también, aunque no estuvieran

ligadas a épocas coloniales sino a épocas familiares. Algunos contaron recuerdos de su

infancia, entre ellos, las tardes de algo, con arepa y chocolate espumoso, las madrugadas a

moler el maíz para las arepas antes de ir a la escuela, y los fines de semana de desayuno con

“calentao” de frijoles y huevos. Otros recordaban a sus abuelas, a sus madres, a sus familias.

Pero también defendían la idea de que eran alimentos esenciales con los cuales se sentían

caracterizados e identificados. A través de esos alimentos podían reconocerse y reconocer a

otros como parte de su entorno. Este conversatorio, una vez más, priorizó las historias

biográficas sobre las científicas. Además, los participantes no parecieron comprender cómo

la alimentación configuraba un sistema simbólico, que les permitiera interpretar y leer

diferentes textos y contextos, pues a pesar de que planteé la noción de que texto es todo

aquello que emita un mensaje, el cual pueda ser leído e interpretado, solo concebían la idea

de texto como aquello que estuviera escrito, por eso, cuando les propuse realizar un dibujo

en el que plasmarán todas las emociones encontradas y revividas en el conversatorio, para

así recrear mediante expresiones artísticas todas las sensaciones experimentadas y re

significadas, no se mostraron muy convencidos valiéndose también del argumento de que no

sabían dibujar muy bien e incluso uno de ellos no quiso participar.

Le entregué a cada uno de los participantes una cuartilla de papel para plasmar en un

dibujo todas las emociones y sentimientos encontrados con respecto a las reflexiones

compartidas. A pesar de los inconvenientes mencionados, sus dibujos fueron sencillos, pero



Facultad de Educación

abuela en su cocina, también se apreciaban unas montañas con una pequeña casa a lo lejos de la cual se veía salir humo por una chimenea e inspiraba un cierto aire de nostalgia. En otro se apreciaba lo que creo que era un juego de lotería con dos tazas de chocolate sobre la mesa y dos mujeres riendo a carcajadas sobre algo y, en el último, se veía un reloj despertador con la hora programada a las 5 de la mañana.

Los participantes no hicieron una conclusión final de la actividad, manifestaron falta de tiempo, pero me entregaron los dibujos y con ellos la tarea de interpretarlos. Mi interpretación varió con cada creación que me fue dada. Entre estas pude leer, a través de los dibujos y los colores, un recuerdo de la infancia con una abuela haciendo arepas en la cocina, el calor del fogón abrigando el espacio y la luz de las brasas. También, la imagen de un despertador me evocó la prisa, la hora levantarse en las mañanas, ya sea para ir a trabajar, a la escuela, a los oficios de la casa, pero sin lugar a duda la hora de iniciar las actividades, con lo que de inmediato relacioné un desayuno y el papel de los alimentos de los cuales hablábamos previamente, un chocolate caliente para empezar el día y una arepa asada para tener energías. Una casa que se divisaba a lo lejos de dos montañas con una chimenea humeante en la mitad, pensé tal vez en la añoranza de la persona que realizó el dibujo e intenté comprender las razones por las cuales dibujó eso. Tal vez esa persona provenía del campo y extrañaba su casa, quizás tuvo que abandonar el campo huyendo de la guerra o de la pobreza y empezar una nueva vida en una ciudad llena de costumbres diferentes. Quizá, algo tan sencillo como un alimento, le recordaba sus raíces y le permitía viajar de nuevo a esa pequeña casa en las montañas plasmada en el dibujo que en realidad podría haber sido su hogar. En este proceso de interpretación



yo pude imaginar sus emociones y motivaciones desde mis experiencias y búsquedas. A

través de la actividad me fue posible realizar una inmersión en mi propio proceso de

categorización del contexto social, reconocer desde allí mis diferencias y las diferencias de

otros con respecto a la alimentación, por ejemplo, el hecho de que un alimento no

necesariamente caracteriza a una comunidad, simplemente constituye un nexo que posibilita

las relaciones de identidad pero no la constituye como tal, así como lo evidenció con el aporte

de varios participantes en algunas de mis actividades, cuando se identificaban con la forma

de crear relaciones pero no con el nexo que las configuraba, por ejemplo en el caso de la

arepa y el plátano, en el cual yo defendía la idea de que la arepa representaba para mí, al igual

que para mi familia, el bienestar, la tranquilidad del hogar y la tradición, mientras que una de

las participantes manifestó sentir lo mismo, pero con un alimento diferente, el plátano.

Adicionalmente, durante esta actividad, realizada por fuera de un contexto escolar, destaco

la manera en que los participantes desarrollaron procesos de inferencia y comprensión, al

momento de participar en una actividad cuyo contexto no entendían, ¿Alimentación en un

bazar ambiental? Interpretación y producción comunicativa al captar el mensaje y recrearlo

a través del diálogo y posteriormente exteriorizarlo a través del dibujo.

Una familia que comía, pero no se alimentaba

De esta propuesta formativa, quiero destacar un episodio que aconteció en las

instalaciones de la corporación GEDI. Allí pude retomar y continuar la exploración de la

cuentaría, uno de los recursos aprendidos y utilizados en el programa guía cultural. El



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

propósito formativo de la actividad en cuestión pretendía mostrar a los participantes,

Facultad de Educación
a través de la narración de un cuento, una historia relacionada con los alimentos más conocidos de Antioquia y su influencia histórica en la alimentación de la población. Además de esto, generar conciencia sobre la alimentación saludable, que era una temática de interés de la corporación GEDI y con la cual logré hacer una conexión para combinar dicho interés con mi actividad. Todo lo cual se logró mediante una historia que integra, entre otros temas, la irresponsabilidad y la ignorancia con que asumimos la tarea de alimentarnos de forma adecuada, pero también, trataba la necesidad de tomar conciencia sobre el asunto. Los participantes de esta actividad fueron visitantes y usuarios del parque Ditaires. Cuatro niños, dos adultos y una persona de edad mayor.

¡Una familia que comía, pero no se alimentaba!

Hace muchos años, en el pueblo más lejano de Antioquia, vivía una familia de plata. El papá era el dueño de todas las fincas que quedaban cerquita del pueblo y, por ende, eran las más caras en rentas y la mamá, era la única familiar viva del arzobispo de Santa Rosa de Osos. Este tenía tanta plata, hecha con las limosnas de cincuenta años de arzobispado en la catedral de la señora de la misericordia, y, al morir, no tuvo otros herederos.

1 8 0 3

Todo el mundo los conocía. “Los García Correa de Lopera y Restrepo”. Los mentaban aquí, los mentaban allá, que gente tan querida, que tan queridos, que no les daba pesar botar la plata por la ventana para que los pobres tuvieran con que llenarse



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

la barriga, aunque fuera de tinto todos los días por la noche, que la virgen les iba a

Facultad de Educación
recompensar las donaciones de hostias, vino de consagrar, vestidos para los acólitos, veladoras para los rosarios y demás carajadas que le donaban a la parroquia cada fin de mes.

Pero mentiras. ¿Adivinen por qué eran tan conocidos?

Todo el mundo se los gozaba por gordos. Decían que no sabían en cuál de las habitaciones de la casa era que estaban durmiendo los marranos, si en el chiquero o en la pieza de los casados. Que cuando salían por el pueblo a montar a caballo no sabían qué animal estaba montando a cuál. Que doña Celina, la mamá, para poderse acostar tenía que remolcarse desde el baño en una mecedora ayudada por cinco criados, que la ayudaban a bañarse por las noches nada más para quitarle las sobras de la comida que se le quedaban atascadas en los dobladillos de piel de los brazos y el cuello. De don José, el papá, se decía que tenía que dormir en un catre sostenido por columnas de mármol porque ya no había tablas que lo resistieran. Y como si fuera poco, la hija quinceañera tenía que usar braseles hechos con enjalmas de burro para que le resistieran el peso de la espalda, porque ya no era capaz ni siquiera de pararse derecha.

Todo el mundo decía que esa gente cualquier día iba a amanecer tostada, (Muerta) o mejor frita, porque con esa manera de comer y acumular grasas se iban a salir fritando en su propia agonía con tan solo asomarse media hora al sol.

¿Pero mis queridos amigos que están escuchando esta historia, saben qué es lo más verraco?

Que ellos juraban que lo que estaban era aliviados, y que si presentaban algún malestar o dificultad hasta para caminar, era porque tenían tanta vida en el cuerpo y tantas ganas de vivir, que ya no les cabían en los huesos ni en las carnes, que la razón de sentirse enfermos era que estaban tan alentados que ya ni el cuerpo resistía tanta potencia.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Tanto que, un día llegó a visitarlos la última novicia viva de las expediciones

Facultad de Educación

misioneras de la madre Laura en Dabeiba, conocedora de las enfermedades más

curiosas y de todos los tipos de parásitos habidos y por haber sobre la tierra. Pero lo

que vio ese día la dejó tan impactada que no podía creer que 424 kilos estuvieran

reunidos en apenas tres cuerpos de tres cristianos vivos. No le quedó más que rezar

por las almas caídas en la gula de aquellos pobres ricos y, que bien podían ser capaces

de alimentar a todo un pueblo simplemente con la mitad de sus tres comidas diarias,

pero en lugar de eso, se saturaban de comida hasta casi reventar. La familia García,

que la había esperado con ansiedad, seguros de que a la llegada de la religiosa se

llegarían también las curas para sus achaques, entre ellos la fatiga extrema, la

sudoración excesiva, el dolor en las rodillas y los pies, las peladuras en las carnes del

estómago y las aceleraciones en el corazón tan raras que a veces le daban a don José.

Pero sus suplicas no fueron escuchadas, o mejor, no fueron respondidas como ellas

hubieran querido, la anciana novicia les respondió que la única solución era dejar de

comer a trancazos, cuidar el colesterol, el azúcar, los cereales, las harinas y las grasas

sobre todo, y que una caminata larga aunque fuera una vez por semana no les iba a

representar ningún mal como ellos habían creído. La familia se negó, convencidos de

que la vida de privaciones de la novicia le había cambiado tanto el sentido del buen

vivir, que ya no soportaba la idea de que alguien pudiera vivir una vida como la que

ellos vivían, opulente y generosa hasta con la comida. Ante la negativa y sobre todo

la respuesta de la familia, a la religiosa no le quedó más que implorar el perdón para

sus almas, que probablemente ya se habían comido sus propios pecados. Nada más

para el desayuno, le dieron tanta comida a la religiosa y a su sequito, que les alcanzó



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

para desayunar una semana, mientras regresaban, y sin saber que sería la última vez, a las

Facultad de Educación
montañas de Dabeiba.

Las formas de comer de los “García Correa de Lopera y Restrepo” superaban cualquiera que hubiera sido antes vista. La hora de comer parecía la hora de llegada, tanto así que los sirvientes apenas si tenían tiempo de empezar a preparar el almuerzo cuando acababan de hacer el desayuno. Incluso Aureliano Segundo y su forma de comer, en cien años de soledad de García Márquez, hubiera parecido un niño comiendo colombinas al lado de esta familia.

Para el desayuno, cada uno se comía un paquete de arepas recién asadas y un quesito fresco, dos tazas de chocolate con leche, media docena de huevos con cebolla y tomate revueltos en arroz y frijoles recalentados de la comida, dos tajadas de pan caimán y medio taco de galletas ducales.

Para el almuerzo bastaban solo tres platos, uno con frijoles y arroz, chicharrón de diez patas, dos tajadas de maduro, aguacate con sal, carne molida y chorizo de ternera. El otro con sopa de mondongo, res, pollo y cerdo picados, habichuela, zanahoria, papa y yuca y, el último, con el seco, tamales de costilla de cerdo envueltos en hojas de achira y cocinados en leña por medio día. Para la sobremesa una taza de mazamorra con leche y para no hostigarse, un cuartico de bocadillo veleño y, si quedaba espacio, un huevo duro con sal servido en copita.

Ahora, ya para la comida era diferente, porque no es bueno acostarse con el estómago atiborrado, bastaba con un plato hondo de sancocho con arepa migada y huevo pochado, una colombiana o una gaseosa “Premio Rojo” litro y cuarto, por persona. De postre, una porción de torta de chocolate o de flan de las tres leches.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cierto día, don José se sintió mal, se le encalambró el brazo izquierdo, se le

Facultad de Educación

entumió la lengua y le empezó a doler mucho la boca del estómago, entonces se recostó y pidió que le llevaran una coca cola con hielo porque, seguramente, se le estaba bajando el azúcar. Cuando se la tomó, nunca más se levantó de su cama por sus propios medios, quedó muerto y nadie supo con certeza a qué horas dejó de respirar, porque, aún declarado muerto, le seguía saliendo aire por todos lados, hasta por los poros donde le crecía el pelo.

Luego de la muerte de su esposo, Doña Celina cayó en una depresión tan grande que lo único que hizo en adelante fue sentarse en la cocina a llorar y a comer morcilla con arepa para atragantar la tristeza. Se comía un menudo diario y remataba con media de ron con gaseosa. Y con esa dieta, en muy poquito tiempo se fue a hacerle compañía a don José, desde el día en que la cocinera en jefe la encontró tendida en el suelo vomitando morcilla por la nariz y por la boca, los que la vieron ese día juran que a la pobre señora se le reventó el estómago y que lo que vomitaba no era morcilla sino el tripitorio.

La hija, muy agobiada por la tristeza, llegó a la conclusión de que no podía haber otra razón para la súbita e inesperada muerte de los padres, sin duda, lo que había ocasionado sus terribles muertes era la pura y cristalina envidia. Malos deseos y afanes por verlos padecer, tanto a ella como a los padres.

Entonces, sin decir más de lo necesario, despidió a los catorce cocineros, veinte lavaplatos, diez mucamas y once agricultores. Empacó lo que le cabía en una tracto-mula a la que le engancho seis contenedores y partió a olvidarse a la tierra de San Sebastián en España, hogar de los embutidos y los mejores chorizos del mundo. Lugar en el que, estaba segura, encontraría el verdadero amor y la cura para sus males



(FIN)

Después de la presentación de la historia con el uso de la cuentería, los participantes y yo iniciamos una conversación con base en algunas preguntas que formulé para conseguir dirigir la actividad, hacía dos objetivos, primero, generar conciencia de la importancia de la alimentación saludable, y segundo, identificar cómo los participantes hacían uso de sus cocimientos con relación a los alimentos regionales mencionados y que relación hacían entre ellos, la historia, el contexto social, cultural e histórico.

Las preguntas que hice fueron las siguientes ¿Qué caracterizaba a la familia García? ¿Cuáles creen que fueron las causas de las muertes de los personajes? Todos los participantes coincidieron en que la familia García se caracterizaba por su opulento estilo de vida, reflejado en sus derroches con la alimentación, identificaron a los personajes como personas enfermas por problemas relacionados con la obesidad y otros derivados como el colesterol y que las causas de las muertes, según ellos, fueron en su orden, infarto y ruptura de estómago. Les pregunté también qué representaban los alimentos mencionados en la historia (Mondongo, frijoles, arepa, sancocho, morcilla, entre otros) para ellos y por qué, todos los participantes a excepción del niño estuvieron de acuerdo en que los alimentos de la mesa de los García hablaban de la ostentación de la familia y por tanto acordaron que todos los alimentos mencionados como el frijol, aguacate, morcilla y mondongo eran las comidas fundamentales en su dieta, tanto así que si un extranjero les preguntaba por su gastronomía, ellos no dudarían en mencionar dichos alimentos como los más importantes. Además mencionaron que, algunas de esas comidas, se asocian a una ocasión especial, como el sancocho de los primeros



Facultad de Educación

madre o las morcillas para celebrar la navidad. Un aporte del niño, quien no había intervenido antes, me llamó mucho la atención, puesto que me hizo una recomendación en caso de que volviera a narrar mi historia; me dijo que si pensaba hablar de muertos en esa narración, se me había olvidado hablar del café, pues esto era lo único que se podía tomar en los velorios, así que me recomendó que lo incluyera porque para él, representaba la muerte y que seguramente en el velorio de un hombre tan rico como José García se debió repartir mucho café.

De acuerdo con los participantes, la historia les pareció muy divertida y sarcástica su actitud fue de atención y respeto frente a mi narración, la mujer de edad mayor me agradeció por invitarla pero se disculpó porque debía recoger a su pequeña nieta que estaba a punto de terminar su clase de patinaje, a escasos metros de la corporación GEDI, por tal motivo no continuó en el conversatorio, los dos adultos, padres del niño, también se disculparon por no poder continuar, ya que debían presentarse a una cita en poco tiempo, les agradecí por su participación y en el acto les hice entrega de una chocolatina pequeña, a lo que ellos respondieron con un gesto increíble, primero, alagando las actividades tan innovadoras que se estaban haciendo en el parque Ditaires, lugar de la sede de la corporación y segundo disculpándose porque en ese momento no tenían dinero, pero asegurándome que para la próxima me colaborarían. Les dije que no era necesario, y que incluso yo sería quien debería pagarles por su colaboración, puesto que me estaban ayudando a construir una investigación, pero ellos respondieron que lo que yo estaba haciendo se parecía a todo menos a una tarea, que hasta los había hecho reír y que cosas así no se trabajaban en una universidad. Lo que me llamó bastante la atención, puesto que para estas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

personas, el concepto de investigación se encontraba idealizado e incluso limitado, al punto

Facultad de Educación

de no considerar investigación la narración de una historia, y preguntarme por mis notas, evidencias, encuestas, solo faltó que me preguntaran por los tubos de laboratorio.

Les hablé de la oportunidad de emplear metodologías artísticas como la cuentería para una investigación, y el valor que puede ofrecer y representar tanto al investigador como al espectador ser parte de una experiencia confortable capaz de hacerles sentir que vivieron las mismas experiencias, ya sea investigando o siendo parte de la investigación. A decir verdad, no parecieron muy convencidos de lo que les dije, aunque les mencioné también que era una metodología de investigación innovadora para trabajos investigativos como el que yo estaba realizando, puesto que me permitía hacer uso de diferentes metodologías artísticas como la cuentería para construir mis propuestas formativas, los análisis y las conclusiones de mi trabajo investigativo, el cual, estaba relacionado con la alimentación y la posibilidad de pensar en ella como un sistema simbólico para la formación en lenguaje, y que además uno de mis propósitos era explorar también las ventajas y desventajas de usar este tipo de investigación. Finalmente, me manifestaron que no importaba lo que estuviera haciendo, según ellos lo estaba haciendo bien y eso era lo único que la profesora me tenía que calificar, es más, que ojala me hubiera visto contar esa historia, agradecieron y se fueron.

Comprobé entonces que mis participantes no tenían ni siquiera un concepto claro de lo que es investigación, mucho menos lo que es una investigación basada en artes (IBA). También analicé la forma en como ellos asimilaban mi respuesta cuando se inquietaron ante mi explicación de la tarea que estaba realizando y pude interpretar que no me tomaron en serio, o por lo menos no me entendieron.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3
Capítulo 5

Este capítulo da cuenta de las reflexiones y conclusiones derivadas de la experiencia de práctica y de la investigación. Inicialmente, se presentan algunas recomendaciones para la formación de maestros en el área de lenguaje. Luego se plantean nuevas comprensiones de las categorías establecidas al inicio de la



Conclusiones

Pensar la alimentación como un sistema simbólico no representa un cambio o la formación de un nuevo paradigma para la formación en lenguaje. Sin embargo, si constituye una posibilidad de innovar en procesos de formación integral en lenguaje tanto en espacios formativos convencionales como espacios educativos alternativos, puesto que la alimentación es un tema social y cultural que concierne a todos y que cuenta con ventajas y desventajas, como por ejemplo, poseer un público capacitado de forma natural para participar en el proceso comunicativo que surge a través de ella, pero también “incapacitado” para hacerlo a causa de los estereotipos que surgen alrededor de la alimentación como los regionalismos, los prejuicios regionales, e incluso las costumbres culturales y el desconocimiento de las mismas, de las estructuras que las componen, del por qué y el para qué están ahí.

Otra de las ventajas de pensar en la alimentación como un sistema simbólico, es que favorece la posibilidad de trabajar con procesos cognitivos fundamentales para la formación en lenguaje como lo son la interpretación, la producción, la inferencia, la deducción, la asociación, el análisis y la comparación. Esto se manifiesta al facilitarse el vínculo entre un contenido con una forma, como se hizo posible a través de la relación alimento- significado, con el fin de exteriorizar las reflexiones, necesidades, puntos de vista, creencias, opiniones y demás manifestaciones del pensamiento.

Por otro lado, explorar la alimentación como un sistema simbólico posibilita la capacidad de reconocimiento individual y social de los sujetos, al igual que de los objetos que conforman su entorno, al introducirse en el contexto socio-cultural por medio de un



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

objeto, como un alimento, y el significado que está ligado a este, como el ejemplo de

Facultad de Educación

las cocadas de ajonjolí y lo que representó el hecho de compartir esa experiencia para mí tanto en el campo investigativo como en el personal, al reconocer, sentir y apropiarme de una parte de mi cultura que sentía ajena e incluso desconocida para mí. Pensar en la alimentación como un sistema simbólico posibilita el hecho de resignificar significados que, con el desarrollo de la cotidianidad, quedan relegados al concepto de lo obvio, lo claro, lo evidente, lo poco informativo, omitiendo que desde esos pequeños detalles “obvios” se construye la misma cotidianidad en la que se habita, se contiene la información que concentra la historia, la tradición e incluso los paradigmas sociales.

La elaboración de propuestas formativas que exploraran la alimentación como sistema simbólico, más que un instrumento de evaluación o de recolección de información, representó la posibilidad, tanto para mí como investigadora como para los participantes, de relacionarnos con el entorno, reconocernos, reconocer a otros, asociar, comparar, analizar y diferir. En suma, vivir desde los sentidos una experiencia formativa que hurgó en las paredes de la memoria y profundizó en las ventanas de la reflexión, la curiosidad y el interés.

Con respecto al uso de la investigación basada en artes, fue una metodología que utilicé para elaborar las propuestas formativas para la recolección de datos y la construcción de resultados de esta propuesta. Además, a través de la IBA manifesté algunos de los detalles más fundamentales de esta investigación, considero que existe un desafío no solo para los maestros en formación sino también para los maestros en ejercicio, tanto por dar a conocer la investigación basada en artes y las posibilidades que ofrece al investigador. Entre ellas,



Facultad de Educación

ellos en la comunicación de los resultados, también la opción de buscar otras maneras de representar e interpretar las experiencias, tanto para el investigador como para los concedores de la investigación y la utilización de elementos artísticos y estéticos para crear relaciones entre quien investiga y lo que se investiga. También representa un desafío por desinfructizar este tipo de metodologías investigativas, sobre todo desde los estereotipos y prejuicios que pueden gestarse alrededor de la idea de usar el arte como mecanismo de investigación siendo maestros de lengua castellana, asociando el arte como herramienta y mecanismo de creación, característico de otras áreas y disciplinas.

En cuanto a ventajas y desventajas de haber usado la investigación basada en artes, concluyo que fue favorable para mí el hecho de poder usar metodologías artísticas como la cuentaría y el dibujo para establecer una relación y construir, más que una evidencia, una experiencia con los participantes y con esto, tratar de exteriorizar sus reflexiones, conocimientos y significaciones con respecto a la alimentación, su influencia e importancia para su entorno social y cultural y también desde su perspectiva individual. Sin embargo, considero que no logré hacer una conexión suficiente con dichas metodologías, puesto que en diferentes momentos de algunas propuestas formativas que elaboré, como la historia de la familia García y los dibujos del bazar de Moravia, estas metodologías se vieron descontextualizadas. Probablemente, esto se debió a los estigmas asociados al uso del arte en una investigación, al igual que al concepto de arte como expresión de lo bello y estilístico y no de lo expresivo, como sucedió con los participantes del bazar de Moravia y su negativa por el dibujo.

También considero provechoso el hecho de exponer los resultados de esta investigación a través de la narrativa, evidenciando momentos y detalles que tuvieron lugar



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

en épocas y lugares diferentes, pero que influyeron de gran forma en el planteamiento y

Facultad de Educación
desarrolló de esta investigación. Considero que esto es de gran importancia para la esencia de la misma, pues de otra forma no hubiese sido posible exponer incluso las más mínimas razones que me llevaron a seleccionar la alimentación como problemática de mi trabajo. Por otro lado, la investigación basada en artes se sostiene en un punto aún muy experimental en este tipo de trabajos, por lo menos dentro de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, razón por la cual este trabajo se encuentra en un grado exploratorio, lo cual me deja la preocupación de que no se haya logrado comunicar de manera adecuada los resultados de esta investigación, quizás generalizando algunos detalles.

Adicionalmente, considero necesario que en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, se implementen propuestas formativas que se relacionen con la alimentación, pensada como un sistema simbólico, en espacios educativos escolares, puesto que permite ofrecer un tipo de experiencias alternativas a las que se viven habitualmente en las escuelas. De paso, se podrían fortalecer los procesos de formación de sujetos competentes no solo en lenguaje verbal, sino también no verbal, sujetos capaces de interpretar no solo los textos y esquemas lingüísticos convencionales, sino también los textos inferidos, asociados, intangibles, por ejemplo que pueden encontrarse en los alimentos y la cultura.

Por otro lado, puesto que la alimentación es un tema que no ha sido investigado en la Licenciatura, puede representar una oportunidad para futuras investigaciones en cuanto a la formación en lenguaje con la construcción de propuestas formativas innovadoras basadas en la alimentación como medio entre el sujeto y el entorno, no solo para trabajar desde el valor subjetivo del lenguaje, sino



Facultad de Educación
educativos alternativos. Esto enriquece los propósitos de la actividades planteadas, tanto para el maestro en formación y en ejercicio como para el aprendiz o participante, puesto que favorece el hecho de relacionarse y reconocerse con aspectos del entorno que no son posibles de encontrar en un espacio convencional como la escuela, por ejemplo, una cocina, un bazar ambiental, una caminata a la montaña, aunque sin afirmar con esto que los espacios que proporciona la escuela no permitan dichas posibilidades.

Ahora, con respecto a los espacios educativos no convencionales, considero importante resaltar la influencia, importancia y relevancia del espacio educativo alternativo como centro de práctica, puesto que representa para el maestro en formación una puesta en marcha de sus competencias y conocimientos incluso en las más extraordinarias e improvisadas situaciones, como se pudo evidenciar en la ejecución de las propuestas formativas y todos los factores impredecibles que deben tenerse en cuenta. Entre ellos el desinterés y falta de tiempo de los participantes, las variaciones del espacio, las diferencias sociales, de edad y de cultura en el público participante, entre otros. Además este tipo de espacios ofrecen, de cierta manera, la oportunidad de formarse no solo en el aspecto profesional, sino también como sujeto político y lector- participante de contextos, transformador de los mismos, investigador y sujeto investigado. Igualmente, es importante destacar que, si bien un espacio alternativo como centro de práctica ofrece muchas y diversas oportunidades al maestro en formación, también cuenta con una serie de estigmas y prejuicios, algunos de los cuales fueron encontrados y experimentados en este proceso de práctica al realizarse en un espacio alternativo como la corporación ambiental GEDI, principalmente por el hecho de que no solo los participantes de las actividades, sino también



lengua castellana, con una corporación ambiental como centro de práctica y las tareas que este pueda desarrollar en dicho espacio, pues lo coherente, según los aportes de algunos participantes e incluso de otros individuos cercanos a este proceso de práctica, cerrados a la idea de construir una relación entre la práctica profesional y dicho espacio, sería desarrollar este ciclo de formación en un espacio pedagógico donde se pueda profundizar en aspectos disciplinares e inherentes a nuestros estudios, como lo son la gramática, la literatura, la redacción, la comprensión de lectura, entre otros y no promoviendo proyectos ambientales, ni sembrando plantas comestibles. Esto, como se mostró en los análisis, representó un desafío, una oportunidad y una contrariedad en el proceso formativo que se llevó a cabo en el ciclo de práctica profesional, lo que demuestra también que, a pesar de la promoción de espacios alternativos como espacios formativos y centros de práctica, estos siguen siendo estigmatizados e incluso desentendidos, tanto por un público externo general, conformado por nuestras familias y amigos cercanos como por los mismos maestros en formación, aun cuando en los propósitos formativos de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades lengua castellana (2013) se resalta la necesidad de “formar

1 8 0 3

maestros abiertos a las experiencias estéticas y a las innovaciones pedagógicas, investigativas, culturales y sociales” .(p.5)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referencias bibliográficas

Builes, J. (2015) Aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de otros sistemas simbólicos. Informe de práctica. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Echeverry, M; Valencia, C; Palacios, L; Gil, Y; Baena, F. (2007) Ver, sentir, oír a través de las expresiones artísticas, como procesos simbólicos comunicativos. Informe de práctica. Universidad de Antioquia. Medellín.

Freire, P. (Ed.). (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26, pp. 85-118. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Ministerio Nacional de Educación. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Moreno, V. (2003) *Leer con los cinco sentidos*, ed. Pamiela, Pamplona, 2003.



Peña, L. (2013) La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia

Silva, T. Fernández, C (2008). Cómo comunica la comida: Una perspectiva semiótica. Revista Investigación Científica. Nueva época. Vol. 4, No. 2, Mayo - Agosto. PP.: 1-15.

Sánchez, A. (19 al 24 de julio de 2004) La construcción de la identidad cultural a través del discurso culinario. XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas "Las dos orillas". Coordinado por Beatriz Mariscal, María Teresa Miaja de la Peña. Monterrey, México del 19 al 24 de julio de 2004

Universidad de Antioquia. (2013) Proyecto de formación de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades lengua castellana.

Valles, M. (2007, Mayo, 5) El Procesamiento del Lenguaje Natural en la Recuperación de Información Textual y áreas afines. *Hipertext.Net*. Recuperado de: <https://www.upf.edu/hipertextnet/creditos.html>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3