



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Alimentación Escolar del Pueblo Nasa: análisis desde un enfoque decolonial

Leidy Viviana Sandoval Jiménez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina, Departamento de Nutrición Humana
Bogotá, Colombia
2020

Alimentación Escolar del Pueblo Nasa: análisis desde un enfoque decolonial

Leidy Viviana Sandoval Jiménez

Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Seguridad Alimentaria y Nutricional

Director:

PhD. Álvaro Parrado Barbosa

Codirectora:

Msc Valerin Saurith López

Línea de profundización:

Seminario de Equidad, Soberanía y Seguridad Alimentaria y Nutricional

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Medicina, Departamento de Nutrición Humana

Bogotá, Colombia

2020

A los pueblos indígenas, especialmente al Pueblo Nasa, quienes resisten al genocidio (en todas sus formas) y desde la memoria (re)escriben su futuro en defensa de la vida, el territorio y la paz.

A la memoria de Efraín Cabal Rendón.

Agradecimientos

Agradezco a la ACIN, a la comunidad indígena Nasa del Resguardo de Tóez, en Caloto, Cauca, a los y las docentes y personal administrativo de la Institución Educativa Etnoeducativo de Tóez por permitirme (des)aprender tanto y ser el pilar fundamental en la realización de este trabajo. A la familia Cabal Rendón en Caloto, por acogerme como parte de su familia y hacerme sentir en casa, por su generosidad y calidez, especialmente a Efraín Cabal (Q.E.P.D) por su carisma que aún hace eco, su compañía y apoyo.

Agradezco a la Universidad Nacional de Colombia, espacio donde nacieron sueños y luchas que hoy sigo moldeando. A la Maestría en Seguridad Alimentaria y Nutricional por permitirme ampliar conocimientos y desarrollar habilidades personales y profesionales, a mis compañeros y compañeras de Maestría quienes desde el debate generaron aportes valiosos para esbozar este trabajo.

A mi director Álvaro Parrado y codirectora Valerin Saurith porque desde un primer momento me brindaron su confianza y orientación constante en el proceso de construcción de este trabajo, por la paciencia y el tiempo invertido.

A Meli, por ser como una hermana, por ser apoyo en momentos de victoria y aliento en días grises. A la persona que me inspira, por estar a mi lado, por ser refugio y hogar a pesar de los kilómetros que nos separan.

Finalmente, agradezco a mi familia por ser el motor principal, por el tiempo sacrificado y por ser quienes impulsan mis sueños, cada esfuerzo seguirá siendo por ellos.

Resumen

El pueblo Nasa se caracteriza por su organización social, mediante la cual han generado espacios de resistencia a procesos que afectan la comunidad, su cultura, territorio o creencias; la alimentación escolar se ha constituido en su principal interés, en la búsqueda por garantizar la alimentación a partir del sistema alimentario tradicional indígena, que sea étnica y culturalmente apropiada. Este trabajo de investigación analiza desde un enfoque decolonial los procesos vinculados a la alimentación escolar del Pueblo Nasa y su relación con la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional. Para este fin, se realizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas dirigidas a actores clave de la alimentación escolar en el Resguardo Indígena Tóez del municipio de Caloto, Cauca.

Como principales resultados, se destaca la operación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) coordinado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y desde la cosmovisión indígena Nasa se destacan estrategias alternativas como el complemento alimentario implementado por la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) Agropecuario. Estos han logrado generar un impacto importante en la comunidad educativa y son una plataforma importante para fortalecer la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional del resguardo, trabajando en metodología decoloniales como la revaloración de formas de producción tradicionales, producción local de alimentos más sanos y con menor impacto al medio ambiente y que además favorecen aspectos sociales y ecológicos desde una cosmovisión propia y distinta, intentando trascender a otro tipo de relaciones más humanas.

Palabras clave: Soberanía alimentaria, Seguridad alimentaria y nutricional, Alimentación escolar, Decolonial, Indígena, Pueblo Nasa.

Abstract

The Nasa people are characterized by their social organization, through which they have generated spaces of resistance to processes that affect the community, its culture, territory or beliefs; School feeding has become his main interest, in the search to verify the feeding from the traditional indigenous food system, which is ethnically and culturally appropriate. This research work intends to analyze from a decolonial approach the processes related to the school feeding of the Nasa People and their relationship with food sovereignty and food and nutritional security. To this end, open and semi-structured interviews aimed at key actors of the school feeding were interviewed at the Tóez Indigenous Reserve of the municipality of Caloto, Cauca.

As main results, three processes that affect school feeding are included, from the institutional sector, the School Feeding Program and alternative processes as the food supplement implemented by the Association of Indigenous Cabildos of North Cauca (ACIN) and the Educational Project Agricultural Community. These alternative processes have generated an important impact on the educational community and are an important platform to strengthen food sovereignty and food security and nutritional security. That is working on decolonial methodology such as the reevaluation of traditional forms of production, local production of healthier foods and with less impact on the environment and also favor social and ecological aspects from their own and different worldview, trying to transcend to other types of more human relationships.

Keywords: Food sovereignty, Food and nutrition security, School feeding, Decolonial, Indigenous, Nasa people.

Contenido

	Pág.
1. Planteamiento del problema.....	5
1.1 Pregunta de investigación	8
1.2 Objetivos	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos	8
1.3 Marco conceptual.....	9
1.3.1 Seguridad Alimentaria y Nutricional	9
1.3.2 Soberanía alimentaria.....	16
1.3.3 Autonomía Alimentaria.....	21
1.3.4 Enfoque teórico modernidad/colonialidad/decolonialidad	24
1.4 Estado del arte	32
1.4.1 La cuestión alimentaria desde una mirada decolonial	32
1.4.2 Programa de Alimentación Escolar en Colombia	35
1.4.3 Sistema Educativo Indígena Propio	41
1.5 Contexto Comunidad Indígena Nasa.....	43
1.5.1 Contexto histórico-social del pueblo Nasa	45
1.6 Diseño metodológico.....	48
1.6.1 Desarrollo metodológico	48
1.6.2 Resguardo indígena de Toez, Caloto, Cauca	50
1.6.3 Institución Educativa Etnoeducativo Toez.....	53
1.6.4 Recolección y codificación de la información	54
2. Caracterización de la alimentación escolar del pueblo Nasa.....	57
2.1 Proyecto Educativo Comunitario	58
2.2 Programa de Alimentación Escolar – PAE en el Resguardo de Toez	64
2.3 Complemento alimentario ACIN	71
2.4 Tienda escolar de la Institución Educativa Etnoeducativo Tóez.....	76
3. Alimentación escolar desde un enfoque decolonial.....	79
3.1.1 Colonialidad del poder	80
3.1.2 Colonialidad del saber	85
3.1.3 Colonialidad del ser	89
4. Estrategias de fortalecimiento para la construcción de soberanía y autonomía alimentaria	97
4.1 Recuperación de saberes tradicionales.....	99
4.2 Gestión comunitaria	105

4.3	Fortalecimiento del sistema alimentario indígena.....	108
4.3.1	Agroecología desde la mirada indígena	109
4.3.2	Fortalecimiento de compras locales	111
4.4	Incidencia de la Estrategias de fortalecimiento en la Soberanía alimentaria y Seguridad Alimentaria y Nutricional.....	114
5.	Consideraciones finales.....	117

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1-1: Dimensiones de la Seguridad Alimentaria y Nutricional.....	13
Figura 1-2: Mapa de localización del Resguardo Indígena Tóez	51
Figura 2-1: Caracterización de la alimentación escolar en la IEET.	57

Lista de imágenes

Pág.

Imagen 1-1: Entrada al Resguardo Indígena Toez, Caloto, Cauca durante la celebración de la ceremonia del sol “Sek Buy”	52
Imagen 1-2: Sede actual de la IEET en el Resguardo Indígena Toez, Caloto, Cauca....	53
Imagen 2-1: Estudiante de la IEET en el proyecto de gallinas ponedoras.	59
Imagen 2-2 Proyecto Educativo Comunitario de la IEET.	61
Imagen 2-3: Sede del Cabildo Indígena del Resguardo de Huellas, operador comercializadora Tienda Huellas, Caloto, Cauca.	65
Imagen 2-4 Niños y niñas durante la entrega del almuerzo en IEET.	67
Imagen 2-5: Tienda Escolar de la IEET.....	77
Imagen 4-1 Muestra de algunos productos elaborados por asociaciones de cabildos indígenas Nasa del Norte del Cauca.....	113

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1-1 Pilares de la Soberanía Alimentaria.	19
Tabla 1-2 Aspectos importantes para la inclusión en compras locales en el PAE.	38
Tabla 1-3 Aspectos generales de contratación para la operación de PAE en pueblos indígenas.....	40
Tabla 1-4 Categorías de análisis.....	49
Tabla 1-5 Caracterización y codificación de los actores involucrados en la investigación	56
Tabla 2-1 Proyectos productivos pedagógicos en la IEET.	60
Tabla 2-2 Información general del PAE en la Institución Educativa Etnoeducativa Toez	65
Tabla 2-3 Características del ciclo de menús IEET – PAE.	67
Tabla 4-1 Matriz de incidencia entre los pilares de la Soberanía alimentaria, dimensiones de la SAN y las estrategias de fortalecimiento.....	115

Lista de Símbolos y abreviaturas

Abreviaturas

Abreviatura	Término
AA	Autonomía Alimentaria
ACIN	Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DPS	Departamento Administrativo de Planeación Social
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IEET	Institución Educativa Etnoeducativo de Tóez
INSAN	Inseguridad Alimentaria y Nutricional
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OBSSAN	Observatorio De Soberanía y Seguridad Alimentaria y Nutricional
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PAIP	Plan Alimentario Indígena Propio
PEC	Proyecto Educativo Comunitario
PEIC	Proyecto Educativo Institucional Comunitario
SAN	Seguridad Alimentaria y Nutricional
SbA	Soberanía Alimentaria
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio

Introducción

En Colombia existe una gran riqueza étnica y cultural que ha sido históricamente olvidada. La población que se auto reconoce como indígena en el país corresponde a 1.905.617 personas. Los cuatro pueblos indígenas más numerosos del país (Wayuu, Zenú, Nasa y Pastos) concentran el 58,1% de la población indígena del país (DANE, 2018). En 2018 se registran 115 pueblos indígenas nativos, mientras que en el año 2005 se identificaron 93 pueblos indígenas nativos. Los 22 pueblos adicionales corresponden a nuevos reconocimientos étnicos o pueblos indígenas de zonas fronterizas (DANE, 2018).

La historia de vulneración y opresión de los pueblos indígenas se documenta a partir de la conquista en 1492, momento en que se inaugura la expansión colonial europea en el continente de Abya-Yala¹ (López, 2013). Esta situación se dio de manera asimétrica y consolidó una estructura social desigual e inequitativa que ha persistido bajo diversas expresiones dependiendo del momento histórico (Castillo et al., 2017). Pese a esto, los pueblos indígenas en Colombia han logrado pervivir y consolidarse como agentes de cambio político, mediante la capacidad de resistencia, el fortalecimiento de la movilización social, la participación política y los procesos organizativos étnicos y territoriales (Hernández, 2006).

Durante el siglo XIX, los pueblos indígenas en Colombia encontraron un punto de quiebre entre el pasado colonial, caracterizado por la sumisión y la subordinación al orden hegemónico, y la construcción de un futuro contrahegemónico (Jaimes, 2002). Tras un recorrido de varias décadas, dan visibilidad a sus luchas y son reconocidos formalmente por el Estado mediante la Constitución Política de Colombia de 1991. Este hecho expresó una realidad que hasta ese momento había sido invisibilizada por el ordenamiento

¹ Abya-Yala es el nombre reconocido por los pueblos originarios para nombrar el continente americano o América Latina.

institucional del país. A pesar de este reconocimiento institucional, las condiciones de los derechos humanos de los pueblos indígenas en Colombia continúa siendo sumamente alarmante (ACNUR, 2011). Este contexto revela que son víctimas del exterminio de diversas formas en forma individual y colectiva. Por ejemplo, a través de la violencia derivada del conflicto armado, lo cual hace peligrar su autonomía y sus derechos territoriales y culturales (CIDH, 2009). También, a través de la situación de Inseguridad Alimentaria en el Hogar (INSAH) severa, que para los pueblos indígenas la prevalencia es del 77%, dato por encima del dato nacional que corresponde al 54,2%, reflejando la crítica situación en las poblaciones indígenas (ENSIN, 2015). El avance de la colonialidad del modelo occidental y el afán “homogeneizador” del país en la búsqueda de ser considerado “moderno”, puede explicar la mayor vulnerabilidad que enfrentan los pueblos indígenas (CNMH & ONIC, 2019).

Las tradiciones propias de las comunidades indígenas se han visto alterados tras la colonización y la colonialidad latente del modelo occidental dominante que atraviesa todos los espacios de la vida social, cultural, política, económica, epistemológica, etc., (López, 2013). Lo que ha alterado sus formas de vivir y comprender el mundo (cosmovisión), llevando a la reconfiguración de tradiciones que son transformadas por las nuevas generaciones.

El enfoque teórico empleado es el pensamiento decolonial, el cual surge como postura crítica ante el pensamiento moderno/colonial. Alternativas gestadas desde el enfoque decolonial en el proceso alimentario centran el análisis en la incapacidad que tiene el pensamiento moderno/occidental de entender la complejidad de este y como la colonialidad roba a los pueblos indígenas su soberanía y autonomía alimentaria.

El pueblo indígena Nasa concentrado en su mayoría en el Norte del Cauca, se caracteriza por la lucha para la reivindicación de sus derechos y resistencia a procesos que puedan afectar a su comunidad, cultura, territorio o creencias (Hernández, 2006). Basados en su poder de organización social han propiciado espacios de reflexión ante el modelo neoliberal hegemónico actual de producción, comercialización y consumo de alimentos, que a su juicio ocasionan en gran medida el deterioro ecológico, social y económico que impera actualmente (Madiedo, 2019).

La alimentación, la naturaleza y la tierra son constituyentes culturales que determinan su pervivencia en el mundo no solo como individuos, sino como cultura (Madiedo, 2019, p. 82). Por ello, proclaman desde su cosmovisión a la soberanía y autonomía alimentaria como una alternativa para la defensa de los territorios y la permanencia de la cultura. De acuerdo con Madiedo (2019), la lucha por la soberanía alimentaria tiene sentido en la cosmovisión indígena como parte de la resistencia en contra de un modelo hegemónico que estandariza y elimina otros saberes y experiencias.

La alimentación escolar se ha constituido en una de sus principales preocupaciones, pues el principal interés es garantizar la alimentación a los y las estudiantes a partir del sistema alimentario tradicional indígena. Lo anterior implica analizar todos aquellos procesos vinculados a la alimentación escolar que les permiten a la comunidad indígena Nasa el replanteo de estructuras sociales tales como las formas como se producen, comercializan, distribuyen y consumen los alimentos.

Este trabajo pretende establecer un diálogo crítico entre la teoría decolonial, la soberanía y autonomía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional, aplicado al análisis del imaginario alimentario hegemónico con el objetivo de pensar alternativas que contribuyan a la construcción de propuestas alimentarias para la Alimentación Escolar de las comunidades indígenas Nasa.

De esta manera, este documento está estructurado mediante cuatro capítulos. En el primer capítulo se abordará la problemática que da origen a las preguntas de investigación y a los objetivos, que dan el punto de partida para desarrollar el marco conceptual, estado del arte y contexto de la comunidad indígena Nasa, que permite la discusión posterior entre los resultados y la caracterización de la alimentación escolar del pueblo Nasa. También, se aborda el diseño metodológico planteado para dar respuesta a cada uno de los objetivos, el método de recolección de información y la contextualización del Resguardo Indígena Toez en Caloto, Cauca.

El segundo capítulo, describe los resultados de la caracterización de la alimentación escolar del Pueblo Nasa dando respuesta al primer objetivo específico, tras la recolección de información en la Institución Educativa Etnoeducativo Tóez (IEET). Se describen los

aspectos que confluyen alrededor de la alimentación escolar. El tercer capítulo da respuesta al segundo objetivo específico, en este se realiza la discusión desde el enfoque teórico decolonial de la alimentación escolar del Pueblo Nasa y la incidencia potencial en su soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional. En relación con la caracterización, la colonialidad del poder, saber y ser permitió analizar en detalle cada manifestación de las opresiones por categorías. En el cuarto capítulo, se esbozan las principales estrategias que pueden fortalecer los procesos que confluyen en la alimentación escolar del Pueblo Nasa, dando respuesta al tercer objetivo específico.

1. Planteamiento del problema

Los pueblos indígenas de América Latina han transitado por una larga historia de discriminación, exclusión e imposición de lógicas y epistemologías, dadas a partir de la llamada conquista y colonización. Estos periodos presentaron relaciones de poder de manera asimétrica que consolidaron una estructura social desigual latente hasta el presente, lo que explica la mayor vulnerabilidad que enfrentan quienes son indígenas. La capacidad de movilización y resistencia² de los pueblos indígenas ha dado visibilidad a sus demandas.

En Colombia, después de grandes luchas y reclamos ante el Estado, se logra a través de la Ley 89 de 1890, el restablecimiento y la reglamentación del régimen de los Resguardos a favor de los grupos indígenas (Franco & Valero, 2011). Mas adelante, mediante la constitución de 1991, se logra el reconocimiento de sus derechos en materia constitucional y legislativa. La incorporación y apertura legislativa, bajo la lógica moderna/colonial del multiculturalismo, genera cambios fundamentales en términos económicos, políticos y culturales: el neoliberalismo como sistema económico; la consolidación de la democracia como sistema político; y el discurso de la diversidad étnica y cultural como política sociocultural de las naciones (Ocaña, 2019, p. 13).

Estas transformaciones se producen casi siempre en un plano de desigualdades, dominios y jerarquías sociales, políticas y económicas asimétricas. Permean la experiencia de los pueblos indígenas, transformando sus modos de vida y llevando a una adaptación de nuevas prácticas. Estos procesos demandan la creación de alternativas para contrarrestar

² Resistir es mucho más que denunciar o estar en contra de algo, es una manera de encaminar un proceso de lucha que tiene una visión de algo distinta, es buscar cómo construir algo distinto, en este sentido, re-existir (Albán, 2010).

los efectos de la construcción política, económica y social tienen sobre las realidades de los pueblos indígenas en Colombia. El pueblo Nasa hábilmente hace frente a dicha construcción y mantiene gran parte del legado social y cultural como: el pensamiento a través de la lengua; la espiritualidad a través de los rituales; la medicina tradicional; la minga como espacio de vida y de trabajo comunitario y el *Thul* Nasa³ como su forma de producción ancestral (Franco & Valero, 2011).

Si bien el pueblo Nasa ha logrado pervivir y resistir ante la homogenización del modelo moderno/colonial, no es ajeno a la crisis alimentaria. Esta entendida como “la manifestación de la crisis del capital, que evidenció la inserción y el funcionamiento de la alimentación bajo la lógica del capitalismo global” (Holt-Giménez et al., 2013, p. 1). El origen de esta crisis se da gracias a la imposición de un sistema alimentario globalizado y descontextualizado, puesto que la alimentación ha sido colonizada por las corporaciones que producen alimentos, convirtiendo elementos como la tierra, el trabajo, el agua, el patrimonio genético y los alimentos en una mercancía (Holt-Giménez & Patel, 2009). Despojándolos de toda espiritualidad y sentido que poseen para las comunidades indígenas.

Esta crisis ha ocupado de manera especial a instituciones internacionales responsables del monitoreo y la protección de la alimentación mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) y el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), han diseñado y ejecutado políticas destinadas a resolver la crisis alimentaria. La FAO ha señalado que “la gravedad de la actual crisis de hambre mundial es resultado de décadas de negligencia y pocas inversiones en el sector agropecuario” (Martínez-Carrasco et al., 2014, p. 14).

En este sentido, la agricultura familiar, campesina e indígena tradicional cobra un papel clave para atenuar la crisis alimentaria. Tiene una gran potencialidad, mediante la

³ El *Thul* (tul, tull) Nasa o *Kwe'sx tul*: “nuestra huerta” es un huerto casero, donde se plantan diversidad de plantas medicinales y alimenticias, así como árboles frutales y maderables; los cuidados y labores de mantenimiento son realizados por los integrantes de la familia y los productos obtenidos de allí son utilizados principalmente para el consumo interno del hogar. Es el lugar en el cual se da origen a la vida por medio de la siembra de semillas y cosecha de alimentos para el sostenimiento de cada familia (Franco & Valero, 2011).

recuperación de alimentos tradicionales, el fortalecimiento de la economía local, conservación de la biodiversidad y tradiciones culturales, mejoramiento del medio ambiente, producción de alimentos local y sustentable, etc., (León, 2014).

El pensamiento decolonial en las discusiones agroalimentarias centra el análisis en la incapacidad que tiene el pensamiento moderno/occidental de entender la complejidad de este, y cómo la colonialidad roba a los territorios y a los pueblos indígenas su soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional. Mediante sutiles vínculos de jerarquías y subordinación que se establecen tanto en lo material (objetivo) como en lo simbólico (subjetivo) que van desde las preparaciones de alimentos cotidianas, a los espacios de trabajo y de vida (Pérez & Soler, 2013).

Los indígenas del Pueblo Nasa se caracterizan por la lucha por la reivindicación de sus derechos y por la resistencia a procesos que puedan afectar a su comunidad, cultura, territorio o creencias. De este modo, la alimentación escolar se ha constituido en una de sus principales preocupaciones, al punto de incidir en el Programa de Alimentación Escolar (PAE). Este está planteado desde la lógica moderna/colonial e impulsa determinadas pautas de consumo alimentario, dejando de lado en ocasiones aspectos culturales, sociales e históricos de las comunidades. Lo cual se convierte en un reto para pensarse la alimentación escolar desde una mirada decolonial, que permita reivindicar la alimentación étnica y culturalmente apropiada.

Teniendo en cuenta que varios de estos aspectos, que constituían la forma propia de alimentarse en las comunidades indígenas, se han visto alterados con la colonialidad del modelo occidental, e incluso se han venido olvidado por las nuevas generaciones, se justifica el desarrollo de este trabajo. Es importante visibilizar las estrategias que impulsen dinámicas ruptura ante el modelo hegemónico actual. Este ejercicio de discusión de las experiencias de la alimentación escolar del pueblo Nasa también tiene como fin analizar si estas experiencias son un escenario más de asimilación o integración a la “cultura dominante” o si, por el contrario, puede resultar en alternativas emergentes que, desde la autonomía, generen realidades y subjetividades diferentes a las producidas en el campo de las instituciones.

1.1 Pregunta de investigación

Dado lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles aspectos culturales, sociales y productivos influyen en la alimentación escolar de la comunidad indígena Nasa?, ¿De qué forma la alimentación escolar desde un enfoque decolonial, incide potencialmente en la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional del Pueblo Nasa? ¿Qué procesos de la alimentación escolar pueden ser replicados para fortalecer aspectos de la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional del pueblo Nasa?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar desde un enfoque decolonial los procesos vinculados a la alimentación escolar del Pueblo Nasa y su relación con la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional.

1.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar aspectos culturales, sociales y productivos de la alimentación escolar de la comunidad indígena Nasa.
- Discutir desde un enfoque decolonial la alimentación escolar del Pueblo Nasa y la incidencia potencial en su soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional.
- Proponer estrategias que puedan fortalecer la alimentación escolar y la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional del Pueblo Nasa.

1.3 Marco conceptual

La alimentación escolar del pueblo Nasa desde un enfoque decolonial implica ampliar y resignificar diferentes enfoques y estrategias planteadas en torno al asunto alimentario⁴. en este apartado se presentan algunas perspectivas del concepto de seguridad alimentaria y nutricional. De un lado, desde el abordaje tradicional, institucional y hegemónico, liderado principalmente por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). De otro lado, desde el abordaje alternativo, liderado por el Observatorio de Soberanía y Seguridad Alimentaria Nutricional (OBSSAN) de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL).

De igual manera, se presentan conceptos que pueden ser denominados emergentes o alternativos al discurso institucional, tales como: la soberanía alimentaria y sus principios; la autonomía alimentaria. Se realiza un acercamiento a las posibles relaciones, complementariedad y/o contrariedad que se pueden tejer entre ambos y la seguridad alimentaria y nutricional. Adicionalmente, se plantea un acercamiento a la propuesta emergente de pensamiento crítico denominado modernidad/colonialidad/decolonialidad como una manera de analizar la cosmovisión y realidad del pueblo Nasa y de plantear estrategias decoloniales que fortalezcan su soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional.

1.3.1 Seguridad Alimentaria y Nutricional

La historia del concepto de Seguridad Alimentaria y Nutricional (en adelante SAN) inicia con el desarrollo del concepto de Seguridad Alimentaria, prescindiendo del tema nutricional. Los primeros acercamientos a este concepto nacen de la mano de la Teoría Malthusiana en 1798, la cual expone la creciente preocupación de que la población va ir, en algún momento, a sobrepasar la capacidad productiva de la tierra (Ignatov, 2014). De

⁴ Se hace referencia al asunto alimentario con el fin de utilizar una idea amplia de distintas formas de ver y abordar lo alimentario, en un contexto en donde existen múltiples referencias conceptuales como lo son la seguridad alimentaria y nutricional, soberanía alimentaria, autonomía alimentaria o el derecho a la alimentación (Ramírez Noy, 2016).

esta manera, parecería una disminución de alimentos disponibles que no serán suficientes para alimentar a toda la población.

A principios de la década de los 30 del siglo pasado, después de la Primera Guerra Mundial, se hace alusión a la seguridad alimentaria en un foro global de discusión en el que la División de Salud de la Liga de las Naciones debe difundir información sobre el estado alimentario en países “representativos” del mundo (Ignatov, 2014). El acercamiento entre seguridad alimentaria y nutrición es ciertamente una herencia de la Liga de las Naciones, que propuso juntar varios elementos concernientes a la alimentación, como son: la agricultura; la economía; la industria y la salud (Simón, 2012).

Con la Segunda Guerra Mundial, se crea la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que designó a FAO para vigilar y controlar todos los aspectos concernientes a la alimentación (Ignatov, 2014). Para resolver “el problema nutricional” se diseñan estrategias y programas en nombre de los pueblos hambrientos y desnutridos del Tercer Mundo (Escobar, 1998). Se implementaron reformas institucionales de protección y subvención para los agricultores, sobre la base de una producción extensiva de gran escala y el uso de alta tecnología (movimiento conocido como Revolución Verde), con el fin de aumentar la cantidad de alimentos necesarios para el consumo de la población (Mariscal et al., 2017). Esto protegía al productor de los países desarrollados, pero aumentaba la dependencia alimentaria y la soberanía nacional, así como fomentaba a la competencia en desventaja de los productores de los países del “Tercer Mundo” (Machado, 2003).

Pese a que la producción agrícola per cápita aumentó en la mayoría de los países, este incremento no se tradujo en un aumento de la disponibilidad de alimentos para la mayor parte de la gente (Escobar, 1998). Para contrarrestar la gran cantidad de excedentes de producción que se generó en los Estados Unidos, la FAO creó el Programa Mundial de Alimentos (PMA), allí se acogió el término ayuda alimentaria, que se ancló profundo dentro de la seguridad alimentaria.

En 1992, la FAO organizó la Conferencia Internacional sobre Nutrición, allí se pactó la declaración final para eliminar el hambre y reducir la malnutrición. En 1996, durante la Cumbre Mundial de la Alimentación, la FAO, define oficialmente la Seguridad Alimentaria de la siguiente manera:

“Cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico, social y económico a los alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfagan sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida sana y activa” (FAO, 1996, p. 1).

Esta definición plantea cuatro dimensiones de la seguridad alimentaria. La primera se basa en la disponibilidad como la existencia de alimentos en cantidad y calidad. En segundo lugar, el acceso a los mismos abordando los medios físicos y económicos. Tercero, la utilización, entendido como el uso biológico de los alimentos. Este debe ser protegido con alimentación sana, agua potable, alcantarillado y atención médica para satisfacer plenamente las necesidades biológicas (Mariscal et al., 2017). Finalmente, la estabilidad, que se refiere al acceso a los alimentos de manera periódica (FAO, 1996).

En este punto se incorporan al concepto elementos nutricionales como la calidad y aprovechamiento de los alimentos. Sin embargo, la definición ignoraba deliberadamente de qué manera o dónde se producían dichos alimentos. Bajo este enfoque, los Estados estaban en plena libertad de garantizar la disponibilidad de alimentos sin importar la procedencia de estos y desprotegiendo la producción local (Pachón, 2018).

En la Cumbre Mundial sobre Seguridad Alimentaria en Roma en junio de 2008, emergen entonces nuevos elementos tales como la calidad (física, química, biológica y nutricional), el derecho a la información, la diversidad cultural y el uso de recursos de una manera sostenible (Almeida & Scholz, 2008). La FAO propone dos componentes que se han convertido en pilares centrales del SAN mundial. El primero de ellos se refería a que la producción de alimentos debía aumentar en un 50% para el año 2030. El segundo, se refería a que la producción de alimentos debía duplicarse para el año 2050 (Kirwan & Maye, 2013). Con el aumento de la producción no se garantiza que toda la población tenga acceso a los alimentos que requiere en términos culturales, geográficos y demográficos (Mariscal et al., 2017).

La situación resulta paradójica si se tiene en cuenta que el problema se aborda desde la producción de alimentos, estrategia que se ha puesto en práctica durante varias décadas, con resultados fallidos, pues el hambre y la situación de desigualdad e inseguridad

alimentaria prevalece a nivel mundial. Esto evidencia que el desarrollo del concepto por parte de FAO deja de lado al ser humano y orienta su desarrollo a la puesta en marcha de la Revolución Verde como estrategia para la producción de alimentos, bajo la cual emerge la figura de mercantilización del alimento y la destrucción progresiva del campesinado (Pachón, 2018).

En Colombia, el CONPES 113 de 2008, en el cual se define la Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN), adopta el siguiente concepto:

“Seguridad alimentaria y nutricional es la disponibilidad suficiente y estable de alimentos, el acceso y el consumo oportuno y permanente de los mismos en cantidad, calidad e inocuidad por parte de todas las personas, bajo condiciones que permitan su adecuada utilización biológica, para llevar una vida saludable y activa” (p. 90).

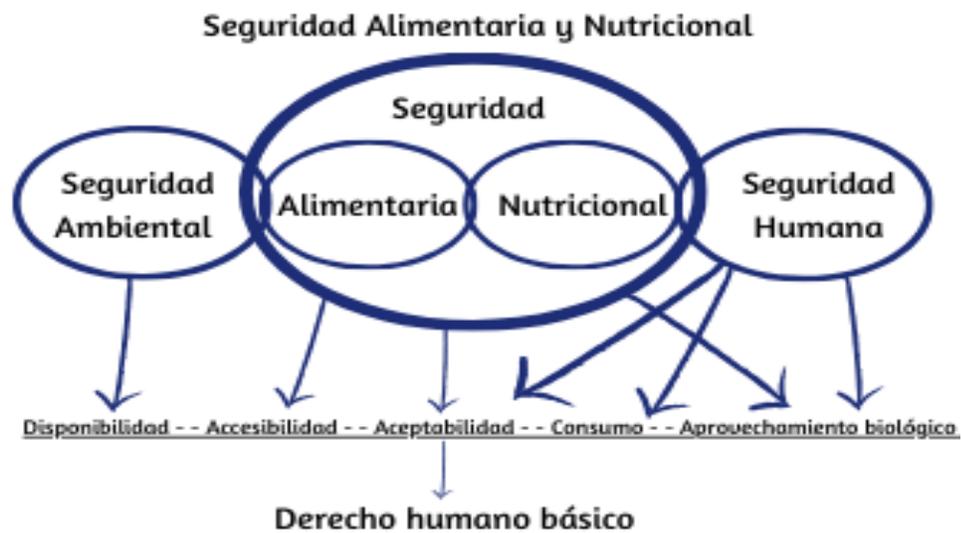
Este concepto basado en orientaciones internacionales como las de FAO, se enmarca en cinco ejes: Disponibilidad de alimentos, acceso, consumo, aprovechamiento biológico de los alimentos, e inocuidad y calidad de los alimentos (DNP, 2015). Maye & Kirwan (2013) proponen que el discurso de la SA debe ser holístico e inclusivo, centrando sus acciones en las necesidades reales de los individuos, las familias y las comunidades (Citado en Pachón, 2018). Logrando que el discurso de la SAN sea pragmático se obtendrán cambios de circunstancias reales estructurales a los problemas de hambre y desnutrición. en garantizar una alimentación digna acorde con su modo de vida, cultura y costumbres orientando el cumplimiento del Derecho Humano a la Alimentación (Pachón, 2018). El Observatorio de Soberanía y Seguridad Alimentaria y Nutricional de la Universidad Nacional de Colombia (OBSAN-UN), conformado en el 2005, en un proceso de continua reformulación, ha definido la Seguridad Alimentaria y Nutricional de la siguiente manera:

“Es el derecho que tienen todas las personas a que el Estado y sus instituciones les garantice en forma oportuna, digna y permanente, la disponibilidad y el acceso a los alimentos y al agua potable, de manera permanente, y digna, en cantidad suficiente y en calidad adecuada, o las condiciones para lograrlos asegurando su consumo y utilización biológica, para alcanzar un óptimo estado de nutrición, salud

y bienestar que contribuya en su desarrollo humano y les permita ser felices” (OBSSAN, 2016).

Acercándose a un concepto holístico, propone a la Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) como un fenómeno social complejo que, además de ser analizado desde el ámbito académico, investigativo, político y público, debe ser contextualizado desde la realidad de las comunidades para generar una construcción colectiva de la SAN. En la figura 1-1 se muestran las dimensiones de la SAN desde la mirada del OBSSAN.

Figura 1-1: Dimensiones de la Seguridad Alimentaria y Nutricional



Fuente: (Del Castillo, 2010).

Tal como se muestra en la Figura 1 -1, el concepto de SAN incorpora para su análisis dimensiones y componentes. Así, organiza las dimensiones alimentaria, nutricional, ambiental y humana; mientras los componentes son referidos a la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, consumo y utilización biológica.

La dimensión de seguridad alimentaria debe incorporar la necesidad de recurrir a ajustes económicos y políticos con el fin de explicar no solamente las carencias nutricionales en la población, sino también la fragilidad con la cual afecta en un tiempo muy corto a vastos sectores del territorio. La seguridad nutricional, incorpora elementos del aprovechamiento

y utilización biológica, así como los aspectos relacionados al consumo y la salud (OBSSAN, 2016).

Son precisamente éstas dimensiones las que permiten explicar el por qué la SAN supera la dicotomía de la presencia o ausencia de alimentos, e incorpora los factores que determinan el acceso a los mismos como uno de los componentes más importantes para alcanzarla (OBSSAN, 2016).

La complejidad de la SAN desborda estas dos dimensiones. Emerge la dimensión de seguridad humana y la dimensión de seguridad ambiental. La seguridad humana incorpora todos los elementos sociales y humanos desde la perspectiva del desarrollo humano, donde se plantea que los alimentos son un bien al cual todas las personas deben acceder. Para el OBSSAN, es importante que las comunidades se reconozcan inmersas en el concepto de SAN del OBSSAN, rompiendo los esquemas de los conceptos hegemónicos utilizados tradicionalmente (Del Castillo & Ramírez, 2018).

Las interacciones de la SAN con la seguridad ambiental son múltiples y próximas, dado que la SAN depende de los recursos naturales, las oscilaciones del mercado, las fluctuaciones y el cambio climático, que tienen efectos directos en la sobrevivencia, productividad y bienestar humano (OBSSAN, 2016).

La SAN desde la percepción del OBSAN es un constructo complejo, sus dimensiones no son estáticas y se relacionan con cada uno de los componentes. Este concepto reúne aspectos sociales, humanos, ambientales, económicos, culturales, nutricionales y alimentarios desde el consumidor, así como la concepción del alimento como un derecho fundamental que tiene conexión directa a la vida y la dignidad humana. Su apuesta por el respeto y la protección de los derechos humanos fundamentales a partir del derecho a la alimentación, así como un punto de encuentro de comunidades excluidas y marginadas, son dos logros importantes en la ruptura de la SAN con los paradigmas tradicionales (Pachón, 2018).

- **Acciones de Seguridad Alimentaria y Nutricional para las comunidades indígenas**

Las comunidades indígenas en Colombia son víctimas de la exclusión social, política y económica (ACNUR, 2011). Esto conlleva a un estado de Inseguridad Alimentaria en el Hogar (INSAH) severa. La prevalencia para los pueblos indígenas es del 77%, dato por encima del dato nacional que corresponde al 54,2%, esto refleja la crítica situación de las poblaciones indígenas (ENSIN, 2015). Adicionalmente, el último censo del DANE (2018), deja claro que los pueblos indígenas tienen una calidad de vida menor en términos de vivienda, salud, educación, alfabetismo, acceso a servicios, saneamiento básico, etc.

Este panorama desalentador es consecuencia de un legado histórico de despojo y violaciones que han terminado por llevar al borde de la extinción a una buena cantidad de pueblos indígenas en el país y a una situación de riesgo y daño generalizado a su totalidad (CNMH & ONIC, 2019).

La política nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional 2012 – 2019 (PNSAN), en cumplimiento del Conpes Social 113 de 2008, tiene como compromiso la elaboración de un capítulo étnico con participación social, lanzado en 2015. El Anexo Étnico del PNSAN 2102-2019, reconoce que las organizaciones y autoridades indígenas reivindican a la autonomía y soberanía alimentaria desde su cosmovisión. En este se propone articular el sistema educativo indígena propio (SEIP) y la etnoeducación en particular, para la conservación de los saberes tradicionales y la herencia material e inmaterial en este ámbito esencial de la cultura que es la alimentación,

Diversas entidades estatales están vinculadas a la SAN de comunidades indígenas. Institucionalmente, están involucrados desde la CISAN: seis ministerios⁵; la Defensoría Delegada para Grupos Étnicos; el Grupo de Asuntos Étnicos de la Procuraduría; dos

⁵ Ministerio de Salud y Protección Social, Agricultura y Desarrollo Rural, Comercio Industria y Turismo, Educación, Ambiente y Desarrollo Sostenible, Vivienda, Ciudad y Territorio, Interior.

departamentos administrativos⁶; e instituciones como las Agencias para el desarrollo rural integral⁷ y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

El informe que se desarrolló entre DPS y FAO (2015), presenta la situación de seguridad alimentaria y nutricional de la población indígena de Colombia. Este informe identificó que las respuestas de las entidades estatales, en torno a la mejoría de la inseguridad alimentaria y nutricional (INSAN) de las comunidades indígenas, son acciones en torno a la asistencia alimentaria. Aunque se han ejecutado proyectos productivos de importancia en las comunidades, estos carecen de continuidad, demoras y dilación para la constitución de resguardos, entrega y restitución de tierras, así como restricciones para la utilización de semillas y desinformación sobre el uso de semillas certificadas (FAO & DPS, 2015).

Las fuertes críticas a las acciones de los programas de ayuda humanitaria y alimentaria en las comunidades se expresan en: desconocimiento de los patrones culturales; alteración de los planes de desarrollo propios; dependencia alimentaria; pérdida o erosión genética ante la introducción de razas y semillas mejoradas; pérdida de autonomía y gobernabilidad. La asistencia estatal encuentra una cierta resistencia por parte de las comunidades quienes dejan de producir y consumir alimentos nativos para alimentarse con otros llevados desde fuera, pero quienes tampoco se niegan a recibir el apoyo, porque tienen necesidad de alimentarse (FAO, 2015).

1.3.2 Soberanía alimentaria

Un concepto como el de la soberanía alimentaria (SbA) es relevante en el contexto mundial actual, en donde conviven problemáticas como el hambre y la pobreza, que afecta especialmente en poblaciones rurales, con agricultores pequeños y medianos, sin tierra, jóvenes y mujeres rurales, indígenas, migrantes y trabajadores agrícolas (La Vía Campesina, 2017). Paradójicamente en un contexto con suficiente alimento para alimentar a la población mundial (entre nueve y diez mil millones de personas) que se prevé para el año 2050 (Altieri & Nicholls, 2012).

⁶ Departamento Nacional de Planeación y Departamento de Protección Social.

⁷ Agencia Nacional de Tierras (ANT), la Agencia de Desarrollo Rural (ADR) y la Agencia de Renovación del Territorio (ART)

Las respuestas de los gobiernos a estas problemáticas surgieron en el marco de la seguridad alimentaria. Esta justifica el aumento en la productividad de la tierra y la oferta de alimentos, bajo un sistema agroalimentario global, en donde los campesinos, productores a pequeña escala e indígenas tienden a desaparecer al no ser competitivos (Rivero, 2017). Los efectos de la Revolución Verde de la década de los 70 y la aplicación de las políticas de liberalización del mercado a partir de mediados de los años 80, introdujeron la construcción de respuestas que fundamentaron las bases de la Soberanía Alimentaria.

El concepto de Soberanía Alimentaria (SbA) surgió como un referente alternativo al modelo agroalimentario globalizado e industrializado como una reivindicación de diferentes movimientos sociales campesinos e indígenas y con la articulación de los grupos sociales procedentes de países tanto del norte como del sur global (Rivero, 2017). Esto desembocó en la formación del movimiento social campesino conocido como “La Vía Campesina” (Rosset & Torres, 2017). Este movimiento se define como:

“La Vía Campesina es un movimiento internacional que reúne a millones de campesinos, agricultores pequeños y medianos, sin tierra, jóvenes y mujeres rurales, indígenas, migrantes y trabajadores agrícolas de todo el mundo. Construido sobre un fuerte sentido de unidad, la solidaridad entre estos grupos, que defiende la agricultura campesina por la soberanía alimentaria como una forma de promover la justicia social y dignidad y se opone fuertemente a los agronegocios que destruyen las relaciones sociales y la naturaleza” (La Vía Campesina, 2017,p.2).

La Vía Campesina nació en Managua, Nicaragua en 1992, en el Congreso de la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos, como respuesta a las rondas del Acuerdo General sobre Aranceles de Aduanas y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés) y en contraposición al modelo agroalimentario industrial. Sin embargo, el movimiento solo se constituyó oficialmente en Mons, Bélgica, en 1993, donde los representantes de cuatro continentes se reunieron para expresar sus quejas respecto a la globalización del sector agroalimentario y a la mercantilización de los alimentos que sirven, en relaciones de poder desventajosa, a las grandes corporaciones de alimentos (Rivero, 2017).

En 1996, en la segunda reunión de La Vía Campesina, en Tlaxcala, México, el concepto de soberanía alimentaria fue lanzado como un marco que desafía “los fundamentos del orden agroalimentario actual y propone un conjunto de alternativas concretas para la teoría y la práctica” (Wittman, 2011,p.1). En su declaración llamada “Soberanía Alimentaria: Un Futuro Sin Hambre” el movimiento define la soberanía alimentaria como:

“El derecho de cada nación a mantener y desarrollar su propia capacidad para producir sus alimentos básicos respetando la diversidad cultural y productiva” (La Vía Campesina, 1996).

Además de los avances conceptuales esbozados por La Vía Campesina en 1996, la definición inicial se extendió a nuevos campos como la ecología, especificando los sectores productores de alimentos y tomando nota de la importancia de la localidad, el comercio y el desarrollo sostenible (Rivero, 2017). Desde su dimensión política, la definición de soberanía alimentaria complementa la definición de la FAO, que fue consensuada en la Cumbre Mundial de la Alimentación. Esta cumbre comprendió la seguridad alimentaria a nivel de individuo, hogar, nación y global con el fin de que todas la personas tuvieran acceso físico y económico a suficiente alimento, en buenas condiciones para satisfacer sus necesidades alimenticias y que esto les permitiera llevar una vida activa y sana (La Vía Campesina, 2003).

El concepto fue complementado durante el Foro Internacional para la Soberanía Alimentaria en 2007, en donde se reunieron movimientos internacionales de pueblos indígenas, pescadores, mujeres, ambientalistas, académicos, consumidores y sindicatos, en Nyéléni, Malí (Rosset & Torres, 2017). En aquella ocasión, la soberanía alimentaria fue definida como:

“La Soberanía Alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. La soberanía alimentaria da prioridad a las economías locales y a los mercados locales y nacionales, y otorga el poder a los campesinos y a la agricultura familiar, la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y coloca la producción alimentaria, la distribución y el consumo sobre la base de la sostenibilidad medioambiental, social y

económica. [...] La soberanía alimentaria garantiza que los derechos al acceso y la gestión de nuestra tierra, de nuestros territorios, nuestras aguas, nuestras semillas, [...] estén en manos de aquellos que producimos los alimentos. La soberanía alimentaria supone nuevas relaciones sociales libres de opresión y de desigualdades” (Declaración de Nyéléni, 2007, p.1).

El alcance y la complejidad de las definiciones de soberanía alimentaria proporcionadas en primer lugar, por La Vía Campesina aumentó los debates en los que se incluyeron nuevos temas (Rivero, 2017). En Nyéléni se dio cabida a las inquietudes de campesinos, indígenas, pescadores, pastores, consumidores y de otros sectores, sobre el concepto de soberanía alimentaria. Allí fueron reafirmados los seis pilares fundamentales que se describen en la Tabla 1-1. Estos proponen orientaciones para el activismo y el cambio institucional en lugar de metas a cumplir o un conjunto de recomendaciones a seguir. Estos pilares tampoco son un objetivo de política que podrían ser implementados y evaluados sustancialmente (Chaifetz & Jagger, 2014).

Tabla 1-1 Pilares de la Soberanía Alimentaria.

Pilares	Definición
1. Priorizar los alimentos para los pueblos.	La SbA pone a las personas, incluyendo a aquellas que padecen hambre y viven en situaciones de ocupación, zonas de conflicto y marginación, en el centro de la alimentación, la agricultura, la ganadería y las políticas de pesca; asegurando alimentos suficientes, nutritivos y culturalmente apropiados para todas las y los individuos, pueblos y comunidades; rechazando la propuesta de que la alimentación es sólo una mercancía más o un componente del agronegocio internacional.
2. Reivindicación de quienes proveen alimentos.	La SbA valora y apoya las contribuciones y respeta los derechos, tanto de las mujeres como de los hombres campesinos y agricultores a pequeña escala, pastores, pescadores tradicionales, habitantes de los bosques, pueblos indígenas, trabajadores agrícolas y pesqueros, y la población migrante, que cultivan, siembran, cosechan y procesan alimentos; y se opone a aquellas políticas, acciones y programas que los desvalorizan, amenazan sus medios de vida y los eliminan.
3. Localizar los sistemas alimentarios.	La SbA acerca a las y los proveedores de alimentos con las y los consumidores; coloca a las y los proveedores y consumidores en el centro de las tomas de decisión sobre temas alimentarios; protege a las y los proveedores de alimentos del dumping de alimentos y de la ayuda alimentaria en los mercados locales; protege a las y los consumidores de los alimentos nocivos y de mala calidad, la ayuda alimentaria inapropiada y los alimentos que

		contienen organismos genéticamente modificados; y resiste contra las estructuras, acuerdos y prácticas gubernamentales que dependen de y promuevan el comercio internacional desigual e insostenible, y que empoderan las corporaciones extranjeras e irresponsables.
4. Promueve el control a nivel local.		La SbA coloca el control sobre el territorio, la tierra, los pastizales, el agua, las semillas y la población de peces en manos de las y los proveedores locales de alimentos, y respeta sus derechos. Ellas y ellos los pueden usar y compartir de una manera sostenible social y medioambientalmente que conserve la diversidad; reconoce que los territorios locales a menudo cruzan fronteras geopolíticas y garantiza el derecho de las comunidades locales para habitar y utilizar sus territorios; promueve la interacción positiva entre las y los proveedores locales de diferentes regiones y territorios y de diferentes sectores, que ayude a resolver conflictos internos o conflictos con autoridades locales y nacionales; y se opone a la privatización de los recursos naturales por medio de leyes, contratos comerciales y regímenes de derechos de propiedad intelectual.
5. Desarrollo de conocimiento y habilidades.		La SbA desarrolla las habilidades y los conocimientos locales de las y los proveedores de alimentos y sus organizaciones locales que conservan, desarrollan y gestionan la producción de alimentos y los sistemas de cosecha locales; desarrolla sistemas de investigación apropiados para apoyarlos, difundiendo esta sabiduría a las generaciones futuras y rechazando las tecnologías que las debiliten, amenacen o contaminen, como, por ejemplo, la ingeniería genética.
6. Trabajo con la naturaleza.		La SbA utiliza las contribuciones de la naturaleza en los diversos métodos de producción y de cosecha agroecológica con bajas repercusiones externas, que maximizan las contribuciones de los ecosistemas y mejoran la resistencia y la adaptación, especialmente de cara al cambio climático. Le apuesta por curar el planeta, rechaza los métodos que dependen de los monocultivos y fábricas ganaderas de alto consumo energético, prácticas pesqueras destructivas y demás métodos de producción industrializados, que perjudican el ecosistema y el medio ambiente, contribuyendo al calentamiento global.

Fuente: (Declaración de Nyéleni, 2007).

Este enfoque de Soberanía Alimentaria (SbA) incluye aspectos locales, como los mercados campesinos, asociaciones de productores, los huertos comunitarios. Así como la inserción de nuevos actores como las ONG, los gobiernos locales, los ciudadanos y las comunidades urbanas. Estrategias que desde los territorios generan fracturas importantes e impulsan soluciones acordes con el contexto y condiciones específicas de las comunidades y con los recursos que están presentes en cada uno de los territorios (Rivero, 2017). La

soberanía alimentaria tiene en cuenta diferentes niveles, incluyendo las posibles acciones que pueden tomarse a nivel local y desde los territorios en lugar de centrarse solo en las decisiones de los gobiernos a nivel mundial (Rivero, 2017).

La construcción del concepto de SbA reconoce que las organizaciones campesinas, proletarias e indígenas poseen formas de concebir el territorio y la soberanía alimentaria de maneras diferentes. En este sentido, los conceptos de soberanía y autonomías alimentarias son defendidos por las organizaciones indígenas puesto que estos acogen la protección del territorio, el derecho a la alimentación, a la autodeterminación y a la defensa del patrimonio cultural (FAO & DPS, 2015).

Consideraciones sobre la SbA hacen hincapié en los efectos nocivos de los monocultivos y profundizan en la necesidad de fomentar la agroecología (Chaifetz & Jagger, 2014). El ámbito disciplinar de la agroecología se incluye como un enfoque científico que complementa el discurso teórico-político de soberanía alimentaria (Cuellar y Sevilla, 2013). Otros objetivos asociados al concepto incluyen la reducción a escala de la producción agrícola, la relocalización de la dinámica de producción y consumo y la creación de cadenas cortas alternativas de suministro de alimentos (Rivero, 2017).

De acuerdo con esto, la soberanía alimentaria desde una perspectiva territorial es considerada como el derecho y la posibilidad real de personas en un territorio a controlar los sistemas alimentarios en los que se basan sus medios de vida desde una perspectiva agroecológica (Rivero, 2017).

1.3.3 Autonomía Alimentaria

El concepto de autonomía alimentaria (AA) cobra vital importancia para este trabajo, pues aun cuando no se cuenta con información precisa acerca del origen de este concepto, se reconoce que emerge en el debate por los derechos alimentarios de los pueblos indígenas (Gómez, 2010). Pirachicán (2015), menciona que "el mundo académico está en deuda de tomar el concepto y hacer un análisis crítico de su desarrollo, pertinencia y utilidad, además de aportar a su mejora y evolución" (Pirachicán, 2015, p. 28).

El concepto de autonomía puede ser movilizado como un marco jurídico que permite el ejercicio de la libre determinación de los pueblos para orientar sus procesos sociales, económicos y políticos (Gómez, 2010). Este tiene un rango de acción concreto y reconoce el papel de las comunidades, de organizaciones locales y de redes como autores de normas, de acuerdos y propuestas, quienes legitiman su poder de actuación y de interlocución con otros (ATI, 2015).

La noción de Autonomía Alimentaria fue introducida por primera vez finalizando la década de los 80 por grupos campesinos de Costa Rica. Estos demandaban autosuficiencia alimentaria, rechazaban las importaciones de alimentos y el control nacional de las exportaciones (Edelman, 2014). A comienzos de los años 90, el término se invisibiliza con el fuerte surgimiento del concepto de la SbA abanderado por la Vía Campesina (Pirachicán, 2015).

Este concepto se retoma como alternativa a la SA y a la SbA, con propuesta conceptuales como:

“La AA es la capacidad de un pueblo o de una comunidad para controlar de manera independiente y equitativa tanto la cantidad como la calidad/adequación de su alimento, así como su conocimiento colectivo sobre los alimentos [...] Debe construirse teniendo en cuenta las relaciones existentes entre los seres humanos, la naturaleza y los alimentos, y desde el corazón de las comunidades para asegurar una mejora a largo plazo en la calidad de vida de los pueblos indígenas” (Gould, 2004, p. 2).

La FAO (2009), a través del Glosario de Agricultura Orgánica, realiza un desarrollo incipiente que relaciona la AA con los conceptos de autosuficiencia alimentaria, disponibilidad de alimentos y acceso a los alimentos. Define la AA como:

“La capacidad para generar ingresos suficientes, mediante la actividad agropecuaria y otras actividades realizadas fuera de la granja, para satisfacer las necesidades alimentarias. Aunque algunos alimentos se pueden consumir directamente, los cultivos comerciales permiten adquirir productos que no se pueden producir en el lugar. La autonomía alimentaria no se refiere únicamente a la capacidad de cultivar alimentos en el país o en una granja, sino también a

disponer de la capacidad (es decir, del capital) necesaria para comprar alimentos que no se pueden cultivar en el ámbito local o nacional” (FAO, 2009, p.63).

En Colombia, Morales (2009) define la(s) Autonomía(s) Alimentaria(s) como:

“El derecho que le asiste a cada comunidad, pueblo o colectivo humano, integrante una nación, a controlar autónomamente su propio proceso alimentario según sus tradiciones, usos, costumbres, necesidades y perspectivas estratégicas, y en armonía con los demás grupos humanos, el medio ambiente y las generaciones venideras” (p. 1).

En esta definición se incorporan asuntos alimentarios de identidad y diversidad cultural, sostenibilidad y sustentabilidad (Morales, 2009). Además, connota el sentido de la construcción de propuestas en ámbitos determinados, como los territorios indígenas y de comunidades negras, para los cuales los conceptos de territorio, identidad y autonomía o gobierno propio resultan esenciales al reconocimiento y ejercicio de sus derechos colectivos básicos (Comité SALSA, 2015).

El desarrollo del concepto de AA se moldeó y tomó fuerza desde la perspectiva indígena del autogobierno comunitario. La corporación Obusinga, organización de base social que trabaja mayoritariamente en el Magdalena Medio con Equipos Gestores de Autonomía Alimentaria la define como: “la capacidad de las familias campesinas de producir sus propios alimentos y no dependan de otros actores para poder alimentarse” (Obusinga, s. f.-a).

Según FIAN Colombia (2013), el concepto de SbA debería ser complementado con el de AA, de tal forma que no se deje sin incorporar (o que por lo menos se haga de manera más explícita) todas y cada una de las poblaciones, incluyendo los sectores urbanos, así como cada uno de los elementos constitutivos del proceso alimentario (FIAN, 2013). La AA insiste con mayor fuerza sobre el derecho de las comunidades, pueblos o colectivos humanos pertenecientes a un conglomerado nacional, a preservar y defender su propio proceso alimentario, el cual cobija también el libre acceso a los bienes naturales, productivos y conocimientos necesarios para asegurar su alimentación. En esa medida no

existe una sola autonomía sino muchas, lo cual explica el carácter plural de la definición (FIAN, 2013).

En este caso se trata no sólo del derecho de mantener, controlar y decidir sobre su proceso alimentario frente a lo internacional/transnacional, sino incluso respecto a agentes económicos, políticos y mediáticos de su mismo país, quienes podrían estar apelando abusivamente al principio de soberanía e interés nacional para vulnerar los modos de vida y el Derecho a la Alimentación de las comunidades (FIAN, 2013). Adicionalmente, la AA incluye aspectos como: “la reproducción de semillas, la disponibilidad y acceso efectivo a tierras aptas para producir alimentos, el manejo efectivo del ciclo del agua (...) el control del territorio en cuanto a su organización, ordenamiento, regulación, manejo efectivos y sustentables” (Correa & Millán, 2015).

La AA pretende controlar el proceso alimentario estableciendo relaciones armónicas no solo con la sociedad, sino también con la naturaleza y las generaciones venideras por medio del establecimiento de un modelo de desarrollo alternativo. Este modelo busca el bienestar del grupo social a partir de elementos sumamente valiosos que provee la naturaleza, constituyendo relaciones de reciprocidad, aprovechamiento y valor entre el humano y su entorno (Pirachicán, 2015).

1.3.4 Enfoque teórico modernidad/colonialidad/decolonialidad

La genealogía de la triada modernidad/colonialidad/decolonialidad en América Latina se remonta a corrientes de pensamiento crítico en los años setenta. Desde entonces, se ha ido conformando una grupo de argumentación y pensamiento alrededor de las problematizaciones de la modernidad y lo que esto ha significado para quienes la experimentan desde una condición subalterna (Restrepo & Rojas, 2010).

El campo de análisis sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad se consolidó a finales de la década de los 90, frente a la crisis social, económica, política y cultural generalizada, que suscitó la creación de propuestas alternativas desde las regiones de la periferia. Estas propuestas se oponen al proyecto de globalización y al modelo hegemónico que encuentra como sustento la lógica de acumulación, concentración y extracción de la naturaleza y de las personas (Molina & Tabares, 2014).

Históricamente, las culturas al ponerse en contacto unas con otras, necesariamente se influyeron entre sí. A través de la colonización y conquista, se produce una interacción de culturas en un contexto de inequidades, desigualdades, dominación y jerarquías sociales, políticas y económicas (Zárate, 2014). Lo cual demanda la creación de alternativas (decoloniales) para fracturar y contrarrestar los efectos de este contexto asimétrico de construcción política, económica y social que se dio en los países latinoamericanos (estructuración del Estado-Nación), a raíz de la modernidad/colonialidad.

Grosfoguel y Mignolo (2008), señalan que la triada modernidad/colonialidad/decolonialidad no puede pensarse por separado, ya que surgen conjuntamente en el mismo proceso histórico y cada una es parte constitutiva de las otras dos (p. 1). Según Grosfoguel (2006), “la colonialidad no es equivalente al colonialismo. No se deriva de la modernidad ni antecede a ella. La colonialidad y la modernidad constituyen dos lados de una misma moneda” (p. 27). La colonialidad es inmanente a la modernidad, es decir, la colonialidad es articulada como la exterioridad constitutiva de la modernidad (Restrepo & Rojas, 2010).

Los dos primeros conceptos de la tríada (modernidad/colonialidad) se refieren al patrón colonial de poder y dominación, que es desarrollado inicialmente por Aníbal Quijano. Tras este panorama de la modernidad/colonialidad, se gesta el tercer concepto de la triada: “decolonialidad”, el cual nace con una variedad de reacciones y propuestas que se dan desde los siglos XVI hasta la actualidad y en distintos continentes. Esta hace frente al proceso de formación y consolidación de “Occidente”⁸ y su expansión alrededor del globo (Grosfoguel & Mignolo, 2008).

Dentro del sistema mundo moderno/colonial, la modernidad es comprendida como un fenómeno histórico de expansión que inicia en la Edad Media con el iluminismo y a través del cual Europa se proclama como el creador de conocimiento y ocupa el lugar central en el sistema mundo moderno/colonial (Ocaña, 2019). Se implanta entonces un discurso eurocéntrico que supone que la modernidad se origina en Europa y que de allí es exportada o se difunde, con mayor o menor éxito, a otros lugares del mundo (Restrepo & Rojas,

⁸ Creación epistémica que surgió al norte del Mediterráneo y se consolidó en el Atlántico.

2010). El patrón de poder de la colonialidad es constitutivo de dicha modernidad, pues tanto la invasión y conquista de América, como la colonización de Asia y África por parte de Europa fueron factores determinantes en la consolidación del sistema mundo moderno/colonial (Ocaña, 2019). Dussel (1995), propone la categoría de transmodernidad como proyecto alternativo a la modernidad eurocéntrica (Quijano, 2000a, p. 131).

La modernidad es presentada por sus promotores con una serie de facultades objetivas y subjetivas progresivas que fracturan la tradición y construyen la cultura más avanzada del capitalismo. Ocasiona la constitución objetiva del sistema mundo moderno y el proyecto civilizatorio mediante la expansión de la economía de mercado, la tecnologización masiva de la vida cotidiana y la implantación de la democracia electoral en todo el mundo. Pero oculta aspectos subjetivos que se implantan de manera colectiva e individual en los sujetos, quienes ven en este proyecto civilizatorio supuestas cualidades como la autonomía, libertad y propiedad (Chaparro, 2018). La modernidad interviene sobre los territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, que en su diferencia y dominación son producidas como no-modernas⁹ (Restrepo & Rojas, 2010).

Gramsci (1968), afirmó que la dominación se da no solo mediante la represión que ejerce la clase dominante¹⁰, sino que también es necesaria la subyugación ideológica y de saberes de quienes son subordinados (Hall, 2012). Esto Gramsci lo denominó como hegemonía, y se da en un complejo proceso cuando la clase dominante obliga una clase subordinada a conformarse a sus intereses, ejerciendo una “autoridad social total” sobre esas clases, de modo que es aceptada como de sentido común principalmente por medio del consentimiento activo de aquellos grupos y clases que están subordinados (Citado en Hall, 2012, p. 238).

La hegemonía depende, por tanto, de una combinación de represión y consentimiento que se logra mediante la contención de las clases subordinadas, por medio de las agencias de

⁹ Cuando algo o alguien es imaginado o definido como moderno, al mismo tiempo está implícitamente indicando un algo o alguien que no lo es.

¹⁰ O más bien una alianza de fracciones dominantes de clase, “un bloque histórico”.

la “superestructura”¹¹. Según Hall (2010), para entender el concepto de hegemonía es crucial considerarla no como un estado de cosas “dado” y permanente, sino que ha de ser ganada y asegurada activamente, pues también puede ser perdida. Por eso, Gramsci defiende que es necesario un pensamiento contrahegemónico, cuyo reto es trascender y reconfigurar las propuestas de los grupos dominantes y resistirse a ellas (Citado en Hall, 2012).

La modernidad se diferencia de tradición. En el pensamiento occidental y dentro del proyecto civilizatorio la tradición se le concibe como una instancia que se debe superar mediante la modernidad. Reflexionar de manera crítica a la modernidad es una instancia simple de pensamiento decolonial, lo cual lleva a reordenar el mapa de categorías filosóficas y epistemológicas que sostienen proyectos económicos y políticos, tales como el planteamiento del “desarrollo y subdesarrollo” (Grosfoguel & Mignolo, 2008).

Por otra parte, es importante hacer distinción entre colonialismo y colonialidad. El colonialismo hace referencia a una experiencia histórica constitutiva de la colonialidad que no se agota en el colonialismo, sino que continua latente e incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan en el presente. Se halla vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias y desigualdades entre sociedades, sujetos y conocimientos (Restrepo & Rojas, 2010).

El colonialismo es entendido como un momento histórico específico que se supone “superado” mediante las luchas anticoloniales. Este se refiere a:

“La forma de dominación política-administrativa, que por medio de procesos y aparatos como instituciones y metrópolis/colonias, se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 16).

Aunque los alcances del colonialismo son más puntuales y reducidos, se implantó una forma de comprender el mundo mediante jerarquías y diferentes dominaciones entre

¹¹ La familia, sistema educativo, iglesia, medios de comunicación, partidos, instituciones culturales.

quienes ocupan el lugar central (inicia con Europa y se extiende a Estados Unidos) y quienes ocupan la periferia. Esta expresión latente del colonialismo da origen al concepto de colonialidad, que se remonta a los postulados de Aníbal Quijano, concibiéndola como un fenómeno histórico mucho más complejo, que se extiende hasta nuestro presente (Restrepo & Rojas, 2010).

La colonialidad se refiere a “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas y que posibilita la reproducción de relaciones de dominación, la subalternización y anulación de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son dominados y explotados” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15). La colonialidad invita a pensar la modernidad como un sistema de dominación global capitalista, donde la clasificación racial y étnica de la población opera a diferentes niveles y escalas (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

En la modernidad se fusionan experiencias del colonialismo y la colonialidad con las necesidades del capitalismo, creando un universo específico de relaciones intersubjetivas de dominación bajo una hegemonía eurocentrada y global (Quijano, 2000, p. 343). La colonialidad desde sus tres formas de poder, saber y ser, resulta significativa para abordar un análisis de múltiples opresiones que coexisten y sustentan jerarquías epistémicas, económicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad.

- **Colonialidad de poder**

La colonialidad del poder es una categoría introducida por Quijano (1992), concebida como un sistema de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista (Quintero, 2010). La colonialidad del poder se instala mediante diversas opresiones dada a partir de la estructura estatal y las instituciones y discriminaciones sociales. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva"), es decir como fenómenos que se dieron de manera espontánea y no producto de la historia del poder (Quijano, 1992).

Quijano (1992), plantea que dicha estructura de poder fue y todavía es el marco dentro del cual operan las relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. Es una secuela de la

colonización instaurada en el imaginario de los dominados. Esta categoría se refiere a la organización del sistema mundo moderno que jerarquiza y controla las subjetividades desde una lógica eurocéntrica, etnocéntrica, antropocéntrica y que conforma un sistema de explotación social global (Quijano, 2000).

- **Colonialidad del saber**

Lander (2000), propone la categoría de la colonialidad del saber, para explorar la manera en que los conocimientos y saberes son controlados, organizados, invisibilizados y jerarquizados de acuerdo con la mirada moderna/colonial. La colonialidad del saber organiza un esquema de narrativa y pensamiento universal, subalternizando y silenciando otros saberes y formas de comprender el mundo (Lander, 2000). Según Mignolo (2008), “hablamos de colonialidad del saber en la medida en que el pensamiento moderno ha sido posible, gracias a su poder para subalternizar el conocimiento ubicado fuera de los parámetros de su racionalidad” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

La colonialidad del saber genera reconfiguraciones en la identidad de los sujetos, al ser una categoría del poder colonial que se expresa a través de la epistemología y el lenguaje. Esta sirve como sustento teórico para diversas formas de dominación y jerarquías modernas coloniales (Ocaña, 2019). La colonialidad del saber ha estado en el trasfondo del discurso del desarrollo, el cual encierra claramente un pensamiento colonial, promoviendo la superioridad occidental en sus dimensiones técnicas, científicas, económicas y culturales (Sifuentes, 2018).

- **Colonialidad del ser**

La colonialidad del ser, es un concepto trabajado por Maldonado-Torres (2007), que se refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad. Se expresa mediante la experiencia vivida (y no sólo en la mente) tanto de los sujetos subalternizados¹², como quienes producen y reproducen las opresiones en el sistema mundo moderno/colonial (Restrepo & Rojas, 2010). Puesto que, la colonialidad no solo impacta a quienes son subalternizados, sino también a quienes se imaginan a sí mismos como superiores y ello se refleja en las mentes y la cotidianeidad de las personas (Sifuentes, 2018). No pensar, no ser, no saber

¹² Sujetos a quienes se les niega el privilegio epistemológico son, en ese sentido, subalternizados.

o no reproducir formas de vida, no producir conocimientos dentro del paradigma eurocentrado es, en la experiencia colonial, una característica misma de la negación de “ser”: “no pienso, luego no existo”. Lo que Maldonado-Torres (2007), ha señalado como “la ausencia de la racionalidad está vinculada en la modernidad con la idea de la ausencia de “ser” en sujetos racializados” (p. 145).

La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser, esta aparece en proyectos históricos e ideas de civilización, que incluyen como parte intrínseca de los mismos gestas coloniales que legitiman la deshumanización de los sujetos, por ejemplo, a través de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2000).

▪ **Decolonialidad**

Tras esta distinción analítica entre colonialismo y colonialidad, es relevante diferenciar la descolonización y decolonialidad. La primera hace referencia al “proceso de superación del colonialismo, generalmente asociado a las luchas anticoloniales en el marco de estados concretos”. La segunda, es “un proceso que busca trascender históricamente la modernidad/colonialidad” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 16 - 17). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con una marca mucho más profunda, que tiene como fin subvertir, fracturar, transgredir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo (entendido como hecho histórico) ha sido quebrado mediante las luchas decoloniales (Restrepo & Rojas, 2010).

Para la decolonialidad es inevitable en algún momento enfrentarse con el dilema de la modernidad y la lógica de la colonialidad. El proyecto u opción decolonial significa “pensar a partir de la exterioridad y en una posición epistémica subalterna de frente a la hegemonía que crea, construye, erige un exterior para garantizar su interioridad” (Mignolo, 2008, p. 304). La decolonialidad critica al proyecto de sociedad global, las construcciones epistémicas de las culturas indígenas del continente latinoamericano adquieren relevancia en una defensa de los saberes y las prácticas propias, cuestionando el modelo hegemónico dominante. En este sentido, la defensa del enfoque de pensamiento decolonial representa una posibilidad de resistencia y re-existencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad (Molina & Tabares, 2014).

▪ **Colonialidad de la alimentación**

La alimentación es una actividad cotidiana que está ligada a diversos aspectos sociales y culturales y que va mucho más allá del acto de ingerir alimentos en procura de la nutrición (desde la mirada biológica) (Albán, 2010). La alimentación tiene significados que reflejan o reconfiguran las relaciones socioeconómicas, políticas y culturales de una sociedad concreta (Pérez & Soler, 2013).

Como toda actividad social en el mundo occidental está atravesada por la colonialidad del poder/saber/ser (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Se expresa a través de las transformaciones de las prácticas alimentarias, de la producción de alimentos, de la elección de alimentos y de la colonialidad del gusto. Lo anterior, potenciado por la globalización de la alimentación que homogeniza y reduce a unos pocos alimentos los gustos, prácticas y sabores. Así las cosas, el proyecto de modernidad/colonialidad, genera una imposición alimentaria e intenta reproducirla por todos los medios en la medida en que las circunstancias normativas y sociales se lo permiten (Albán, 2010).

La colonialidad de la alimentación, tiene origen durante la época de la colonia en Abya-Yala, momento histórico en el que el colonizador ejerció una violencia epistémica y física que transformó la forma de los pueblos originarios de relacionarse con los alimentos y las formas en que se producen estos, el cambio de nombre de muchos alimentos, la modificación en la elección voluntaria de los alimentos, el desprecio por sabores, aromas y preparaciones de los pueblos originarios, o la apropiación indiscriminada de los mismos (Albán, 2010). Esta imposición ignoró los contextos socioculturales y espirituales asociados a la utilización e ingesta de determinados alimentos (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

En este sentido, se puede concebir una colonialidad alimentaria, que determina un orden de jerarquías, de relaciones de poder y de confrontación entre culturas diferentes alrededor de las prácticas alimentarias. Como resultado, emerge la marginación, la subalternización, la exclusión social y la negación de las características particulares como la lengua, las formas organizativas, la tenencia de la tierra, las legislaciones propias, las cosmogonías y los sistemas productivos tradicionales (Albán, 2010).

La modernidad/colonialidad en la alimentación, está apoyado a través de las instituciones y los mecanismos de dominación políticos, social y subjetivos que posibilitan la

transformación de prácticas, saberes y formas de producir y relacionarse con los alimentos. Sin embargo, los sujetos subalternizados encuentran maneras de resistir y pervivir en contravía del poder, que les permiten el desarrollo y mantenimiento de conocimientos propios. Para el caso de la alimentación, algunas comunidades han encontrado formas de conservar prácticas y preparaciones tradicionales, mientras se incorporan los nuevos productos o alimentos impuestos por la modernidad/colonialidad (Albán, 2010).

1.4 Estado del arte

Este apartado tiene como intención acercarse a la construcción de los antecedentes y los referentes teóricos, con el fin de identificar aproximaciones al tema planteado desde diferentes ópticas y puntos de vista, que puedan nutrir este trabajo de investigación y brindar herramientas para el mismo. Se tienen en cuenta autores nacionales e internacionales que trabajan temas en común como enfoque y prácticas decoloniales, comunidades indígenas, alimentación escolar, soberanía alimentaria, agroecología, seguridad alimentaria y nutricional.

Se presenta una aproximación y descripción del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Colombia, como punto de partida para comprender cómo funciona y sus principales convergencias y diferencias con lo propuesto por el Pueblo Nasa en el Norte del Cauca. De igual manera, Se esboza una descripción del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), al ser un referente importante en términos de etnoeducación o educación propia y para la alimentación escolar del pueblo Nasa a través de los proyectos Educativos Comunitarios, que se describe en el siguiente capítulo.

1.4.1 La cuestión alimentaria desde una mirada decolonial

Algunas investigaciones han generado aproximaciones desde la soberanía alimentaria, la agroecología y la propuesta decolonial, dando cuenta de cómo la colonialidad ha robado a los pueblos y territorios su soberanía alimentaria y cómo la agroecología puede ser una propuesta alternativa desde un enfoque decolonial.

La alimentación es un eje fundamental de la actividad cotidiana, imprescindible para la vida, que va más allá de lo biológico, pues esta es una actividad cargada de significados que refleja y reproduce las relaciones socioeconómicas y políticas de una sociedad (Pérez & Soler, 2013). Primero, los autores delimitan tres sesgos fundamentales de la mirada occidental: el antropocentrismo, el etnocentrismo y androcentrismo, propios de la patriarcalidad/colonialidad del poder/saber/ser, a partir de los cuales se construye el imaginario colectivo dominante de la materialidad de la alimentación actual en la globalización. Segundo, los autores plantean, que la articulación de estos tres sesgos en torno a lo agroalimentario roba a los territorios y los pueblos su soberanía alimentaria, tejiendo sutiles cadenas de subordinación tanto en lo material como en lo simbólico, que van desde los platos de comida cotidiana, a los espacios de trabajo y de vida en el campo o la ciudad (Pérez & Soler, 2013). Tercero, apuntan premisas epistemológicas alternativas para la construcción de una alimentación sostenible y justa a partir de los aportes teóricos de la agroecología, los feminismos, en especial la ecofeminismo y la teoría decolonial.

Según Grey y Patel (2014), las decisiones acerca de la soberanía alimentaria son diferentes en diferentes contextos, a pesar de que estén en consonancia con un conjunto básico de principios. Los autores examinan los puntos analíticos de fricción en la aplicación de ideas de soberanía alimentaria en el contexto de las luchas indígenas en América del Norte. Según los autores, la soberanía alimentaria es la continuación de las luchas anticoloniales, incluso en contextos poscoloniales. Existen visiones encontradas y divididas tanto para los teóricos de la soberanía alimentaria como para los de la política indígena: al ayudar a problematizar las nociones de soberanía alimentaria y poscolonialidad, así como al formular preguntas puntuales sobre el género para las luchas indígenas.

Ferreira (2019), resalta el papel que ejerce la mujer en la agenda de la agroecología y en los sistemas alimentarios, en los módulos rurales, en la lucha contra la desnutrición infantil y en los espacios públicos. El debate feminista se destaca en la construcción del movimiento agroecológico debido a las pautas traídas por las mujeres rurales y sus movimientos sociales, lo que resulta en la valorización y recuperación del conocimiento y la relación del ser humano con la naturaleza.

Adicionalmente, alternativas gestadas en torno a la cuestión alimentaria y la propuesta educativa desde el enfoque decolonial pueden fortalecer la soberanía alimentaria y la identidad cultural. Rodríguez y Palacios (2017), generan un diálogo entre la metodología decolonial y la alimentación; explorando algunos estereotipos, expresados a través del lenguaje, para ampliar y resignificar los conceptos de alimentación y lenguaje; La alimentación no es solo un acto biológico, sino, sobre todo, sociocultural, identitario, simbólico y crítico que, al igual que el lenguaje, nos permite relacionarnos con la vida de maneras particulares.

Algunas investigaciones realizan aproximaciones a la cuestión alimentaria, mediante el enlace del rescate de la cultura alimentaria y las metodologías decoloniales. Piaguaje (2018), apuesta por el fortalecimiento de saberes ancestrales en la chagra a través de la participación de la comunidad contribuyendo a la pervivencia, la reconstrucción del tejido social, la preservación y práctica de valores e identidad cultural. Herrera (2016), presenta como la quinua ha provocado una serie de transformaciones de provisionalidad simbólica respecto a comestible apetecible en la dieta del primer mundo. La quinua es valorada por sus propiedades nutricionales, está siendo demandada en la exigencia culinaria de la mesa europea y estadounidense, mientras es progresivamente deshabilitada del menú tradicional de los países productores de este grano, por los altos costos; la escasez en la oferta interna; y por la sustitución de productos menos nutritivos, pero más accesibles, provocando desequilibrios en los sistemas locales de producción y consumo del alimento. Se condena así a los pueblos a negar su soberanía y seguridad alimentaria, al hacerlos dependientes de varios elementos de su dieta o bien sustrayéndoles de su dieta productos que les eran propios, todos estos factores y tensiones configuran los procesos de decolonialidad alimentaria.

El proceso colonial se extiende a la práctica cotidiana mediante la colonialidad, es decir, es un proceso que se ha mantenido, por ejemplo, en la formación del gusto. Ramírez (2018), se acerca al tema alimentario mediante el debate de la decolonialidad del gusto, analizando la conducta alimentaria, cómo se ha formado el gusto y cómo se ha transformado bajo las lógicas de dominación colonial. Además, resalta el sentido político e ideológico de la alimentación en todas sus esferas: origen, producción, distribución, consumo y el trato que se le da a los desechos. Comprender los nuevos fenómenos asociados a la exaltación y banalización del comer, cuando no de la folclorización de lo

tradicional-culinario, que no es otra cosa que racismo a la inversa, donde se canibaliza al otro bajo tipologías de comida étnica, comida afro, comida ancestral o comida campesina, al mismo tiempo en que no hacen otra cosa que obstruir el desarrollo natural de los procesos culinarios al convertirlos en piezas museológicas. Finalmente, los entes de control crean un discurso sobre las buenas prácticas alimentarias, que dejan de lado los contextos culinarios donde se preparan y consumen los alimentos, mientras reproducen la dominación sobre sus pares nativos, de modo que los conocimientos y las prácticas ancestrales son tratadas como poco nutritivas, sucias y malsanas.

1.4.2 Programa de Alimentación Escolar en Colombia

El Programa de Alimentación Escolar (PAE) a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), es una estrategia pública implementada desde 1941, su principal objetivo es el de contribuir al acceso con permanencia a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Colombia, que se encuentren registrados en la matrícula oficial (SIMAT) fomentando hábitos alimentarios saludables por medio de un complemento alimentario en el periodo de escolaridad definido por cada entidad territorial (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Este es uno de los programas sociales más antiguos en Colombia. Según DNP (2015), el hito más antiguo de esta iniciativa se remonta a 1926 con la creación de los primeros restaurantes escolares en el departamento de Boyacá, y que se extendió luego a nivel nacional en los años 30. En 1941, se oficializó mediante el Decreto No. 319 la asignación del aporte de la Nación para fundación, dotación y mantenimiento de los restaurantes escolares en el país, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Procuraduría, 2015).

En 1968, se da la creación del ICBF y en integración con el Instituto Nacional de Nutrición se da origen a la Dirección de Nutrición. El desarrollo de los programas de nutrición y alimentación (incluyendo el PAE) quedaron bajo la responsabilidad de esa dirección. Durante esta etapa, predominaba la idea de que era necesario contribuir a la mejora del estado nutricional de la niñez y especialmente de la población escolar (Procuraduría, 2015).

En el año 2011, bajo la Ley 1450, el PAE es transferido nuevamente al MEN. Su objetivo fundamental es contribuir con la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y aportar, durante la jornada escolar, macronutrientes (carbohidratos, proteínas y grasas) y los micronutrientes (zinc, hierro, vitamina A y calcio) en los porcentajes que se definan para cada modalidad (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En 2015, el Decreto 1852 y la Resolución 16432 descentralizan la operación a partir del año siguiente, de manera que la contratación e implementación del programa se da por las 95 Entidades Territoriales¹³ Certificadas (ETC)¹⁴ de 1.122 municipios (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En dicha Resolución se definen los lineamientos técnicos, operativos, estándares y condiciones mínimas para la operación del PAE. También se establece la promoción de compras públicas locales de alimentos, concebidos como las compras de “alimentos producidos por organizaciones pequeñas y/o que son lideradas por campesinos en la región, con el fin de promover el desarrollo rural y de alimentos autóctonos, que permitan el mejoramiento de las economías locales, en beneficio al medio ambiente, la nutrición, la salud y las relaciones sociales de un lugar en particular” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 94).

▪ **Programa de Alimentación Escolar para Pueblos indígenas**

En diciembre de 2018 se expide la resolución 18858, que tiene como objeto definir los Lineamientos Técnicos – Administrativos, Estándares y Condiciones Mínimas para la prestación del servicio y la ejecución del Programa de Alimentación Escolar - PAE en los establecimientos educativos que atienden población mayoritariamente indígena y aquellos que se encuentren ubicados en territorio indígena. El objetivo principal del PAE para los Pueblos Indígenas es “contribuir al acceso con permanencia al Sistema Educativo

¹³ **Entidad Territorial:** De conformidad con la constitución política de Colombia, artículo 286; son los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas. La ley podrá darles el carácter de entidades territoriales a las regiones y provincias que se constituyan en los términos de la constitución y de la ley (Ministerio de Educación Nacional, s,d).

¹⁴ **Entidad Territorial Certificada:** de conformidad con lo establecido en la Ley 715 de 2001, tienen la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia

Indígena Propio- SEIP- de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas matriculados en los establecimientos educativos a través de la entrega de un complemento de alimentación, independiente de la modalidad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 3).

Aspectos importantes son planteados en esta resolución, como propiciar espacios que permitan fortalecer los saberes alimentarios propios, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas. También priorizar el uso de los productos cultivados en la región y formas de preparación propias de su cultura alimentaria. Adicionalmente, aportar al fortalecimiento de la autonomía y de las estructuras de gobierno propio de los pueblos indígenas. Finalmente, articular el PAE con el Proyecto Educativo Comunitario - PEC implementado en el establecimiento educativo, respetando los procesos espirituales y culturales que hacen parte de la cosmovisión de los pueblos indígenas.

El Plan de Alimentación Indígena Propio (PAIP) se plantea como una estrategia de programación alimentaria mediante la cual los pueblos indígenas determinan los menús que se suministrarán en los establecimientos educativos a través de la implementación de PAE, bajo la modalidad de Olla Comunitaria¹⁵ (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 5). Las ETC tienen como función solicitar a las autoridades indígenas un ciclo de menús de 20 días definido por las comunidades indígenas que hará parte del PAIP y el plan de costos diseñado de acuerdo con el calendario cultural de 40 semanas (180 días) de calendario escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

▪ **Compras locales de alimentos**

En cuanto a la compra local, el PAE refiere que esta facilita la adquisición de alimentos, bienes y servicios necesarios para la operación y se realiza a pequeños y/o medianos productores y/o comercializadores, del municipio o del departamento, que cumplan con

¹⁵ Olla comunitaria es definida como una tradición ancestral de los pueblos indígenas que desde lo comunitario transmite los valores culturales de la alimentación propia y fomenta la convivencia armónica, cohesión del pueblo, solidaridad, reciprocidad, la reducción de costos y el buen vivir. Esta tradición dispone que la preparación de alimentos se realice para todos los estudiantes del establecimiento educativo y permite la confluencia de diferentes fuentes de financiación y aportes.

todas las características de calidad e inocuidad establecidas en la normatividad nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En la Resolución 29452 de 2017 se derogan las disposiciones anteriores y se modifica el Lineamiento Técnico – Administrativo del PAE. En este se establece que las compras locales de alimentos deben ser mínimo del 20%, dicho porcentaje podrá aumentar en función de la oferta existente y de que la misma cumpla con los requerimientos definidos (Anexo No. 3 de la Resolución 29452 de 2017), con el fin de dinamizar las economías en las regiones, apoyando la producción local y fortalecer la cultura alimentaria (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Los operadores¹⁶ están encargados de realizar, registrar y reportar las compras locales mensuales de alimentos, bienes y servicios. El mismo Anexo define que las compras locales de alimentos como:

“La acción de adquirir uno o varios alimentos ofrecidos por una organización y/o asociación de pequeños productores (legalmente constituidos) del área de influencia previamente establecida por la Entidad Territorial Certificada (ETC), formalizado a través de un contrato de compraventa entre la organización y/o asociación de pequeños productores y el operador, a cambio de un precio establecido bajo condiciones de mercado” (p. 28).

Describe los criterios para tener en cuenta en la inclusión de las compras locales (ver tabla 1-2), tales como la definición geográfica, el perfil del pequeño productor, los productos ancestrales de consumo habitual local que podrán incluirse en la minuta del PAE y en la compra local (Resolución 29452 de 2017 - Anexo 3, 2017).

Tabla 1-2 Aspectos importantes para la inclusión en compras locales en el PAE.

Porcentaje mínimo	Definición geográfica	Perfil del pequeño productor	Productos ancestrales

¹⁶ Persona natural o jurídica contratada para realizar la prestación del servicio del PAE en las instituciones educativas, haciendo entrega del complemento alimentario a los estudiantes beneficiarios, de acuerdo con los lineamientos, estándares y condiciones mínimas señaladas por el Ministerio de Educación Nacional y las obligaciones del contrato (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocación productiva y disponibilidad local de alimentos. ▪ Grado de asociación de los pequeños productores. ▪ Días de atención contratados para el PAE. ▪ Tipo de ración entregada en el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conectividad vial. ▪ Circuitos cortos de comercialización. ▪ Vocación y uso del suelo. ▪ Disponibilidad de organizaciones de productores. ▪ Disponibilidad de los alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto de vida a través de actividades agropecuarias en una mínima unidad de hasta 2 (dos) Unidad Agrícola Familiar (UAF). ▪ Ingresos generados principalmente por la actividad agropecuaria (Al menos en un 70%). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La ETC definirá una lista de intercambios por grupo de alimentos ancestrales. ▪ Acompañamiento desde el MEN para la clasificación de los productos ancestrales dentro de los grupos de alimentos de la minuta patrón según corresponda.
---	--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo No. 3 de la Resolución 29452 de 2017.

Las compras públicas locales también se suscriben a lo establecido en el Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto y La Construcción De Una paz Estable y Duradera. Con el fin de garantizar condiciones adecuadas para la comercialización de los productos provenientes de la producción de la economía campesina, familiar y comunitaria, y mejorar su disponibilidad como garantía del derecho a la alimentación (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016). En el literal 1.3.3.4. se menciona que:

“El diseño e implementación progresiva de un mecanismo de compras públicas para atender la demanda de las entidades y programas institucionales, que, de manera descentralizada, fomente la producción local para apoyar la comercialización y absorción de la producción de la economía campesina, familiar y comunitaria” (p. 30).

En los territorios indígenas, el PAE es contratado con los resguardos, cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas¹⁷. Para estos efectos la modalidad de selección es definida de

¹⁷ **Operador Indígena:** es aquella autoridad indígena, cabildo, resguardo y/o asociación de autoridades tradicionales en su calidad de entidades públicas de carácter especial, y organización indígena en su condición de entidad sin ánimo de lucro, contratada para ejecutar el Programa de

acuerdo con el artículo 3 del Decreto 2500 de 2010: “Si el contratista es una autoridad indígena, el proceso de selección se surtirá de acuerdo con lo establecido en el literal c del numeral 4 del artículo 2 de la Ley 1150 de 2007. Si el contratista es una organización indígena representativa de uno o más pueblos indígenas, el proceso de selección se surtirá de acuerdo con lo establecido en el literal h de este numeral y artículo”.

En caso de que las organizaciones étnicas no puedan operar el Programa, el operador externo¹⁸ contratado deberá generar espacios de diálogo para establecer acuerdos que permitan garantizar la atención diferencial (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Tabla 1-3 Aspectos generales de contratación para la operación de PAE en pueblos indígenas

Aspectos de contratación	Aspectos mínimos de consenso	Planificación presupuestal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las organizaciones étnicas podrán ser contratadas para la operación del servicio, siempre y cuando cumplan los requisitos para garantizar calidad en la prestación del servicio. ▪ Si el cabildo, asociación o consejo comunitario es contratado para operar el programa en su comunidad, la concertación se hace desde el inicio del proceso de contratación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciclos de menús diferenciales, es decir, con inclusión de alimentos y preparaciones autóctonas acorde a sus usos y costumbres. ▪ Compras locales a proveedores del grupo étnico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los cupos de alimentación que se espera brindar durante la vigencia por modalidad (desayuno o almuerzo), buscando que en cumplimiento de lo establecido en la Ley 1176 de 2007, no se reduzcan coberturas con respecto al año inmediatamente anterior (no se utiliza información de matrícula). ▪ El número de días que se proyecta brindar el servicio de alimentación escolar. ▪ El valor de la ración a reconocer por cada una de las modalidades en las cuales se brinda el servicio.

Alimentación Escolar en aquellos establecimientos educativos que atienden población mayoritariamente indígena o que se encuentren en territorio indígena (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

¹⁸ Es aquella persona (jurídica o natural) que no es operador indígena, contratada para realizar la prestación del servicio del Programa de Alimentación Escolar en aquellos establecimientos educativos que atienden población mayoritariamente indígena o que se encuentren en territorio indígena (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

<ul style="list-style-type: none"> ▪ En caso de que las organizaciones étnicas no puedan operar el Programa, el operador elegido deberá generar espacios de diálogo para establecer acuerdos que permitan garantizar la atención diferencial. 		
--	--	--

Fuente: Adaptado de Resolución 18858 de 2018.

▪ **Minuta diferencial**

El PAE plantea los ciclos de menús diferenciales como un aspecto básico para la inclusión social (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Estos ciclos deben estructurarse acordes a la cultura y hábitos alimentarios de la región, facilitar la promoción de compras locales y generar mecanismos para garantizar la atención diferencial, especialmente a beneficiarios del PAE pertenecientes a grupos étnicos. También el PAE describe acciones de “inclusión social” tales como el ciclo de menús diferencial, la promoción de compras locales y la atención diferencial a grupos étnicos. Se deben incluir en los ciclos de menús y lista de intercambios, los alimentos y preparaciones autóctonas y tradicionales, que respeten los hábitos alimentarios y fomenten sus tradiciones. Finalmente, los Ciclos de Menús deben ser expuestos de manera visible en las instituciones y centros educativos deben ser escritos en el castellano como idioma oficial, y en la lengua nativa correspondiente a cada grupo étnico (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

1.4.3 Sistema Educativo Indígena Propio

En el recorrido histórico de las comunidades indígenas del Cauca se encuentra que en la década de los setenta se empezaron a crear las primeras “escuelas comunitarias”. Allí los maestros eran líderes vinculados con la recuperación y defensa de la tierra, especialmente bilingües para que enseñaran en su propia lengua. Situación que generó tensión con la iglesia católica, que para entonces había mantenido un control directo sobre las escuelas y el personal docente que laboraban en territorio indígena (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015).

En el Primer Congreso Indígena Nacional en 1982, las comunidades indígenas plantearon la necesidad de rescatar las formas de educación propia para asumir de forma autónoma la educación, investigar y enseñar la historia propia, fortalecer la lengua y la tradición oral como mecanismos de transmisión de la cultura (CONTCEPI, 2013, p. 11). Al igual que otros pueblos indígenas, los Nasa iniciaron el proceso de tener su sistema educativo desde 1992, cuando el Estado les otorgó a los pueblos indígenas su derecho de administrar y construir su propia institucionalidad escolar. Mediante el Decreto 2406 de junio 26 de 2007, se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), y se diseña el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como orientador de las políticas de educación propia de los pueblos indígenas en todo el país.

Mediante la educación propia el pueblo Nasa aprende aspectos importantes para mantener y reproducir su cultura, tradiciones, la lengua propia, la ritualidad, formas de producción, su relación con el entorno y la naturaleza material y espiritual, el sistema alimentario tradicional indígena mediante el calendario productivo, y espacios de vida importantes como el trabajo comunitario mediante la minga. La educación propia es un proceso que se da desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte de las personas (CONTCEPI, 2013, p. 20).

El SEIP parte de reconocer que el espacio escolar ha sido impuesto a las comunidades indígenas desde el modelo occidental hegemónico y se caracteriza por una transmisión cultural homogeneizante. Esto da como consecuencia las múltiples demandas y reclamos de las comunidades indígenas por una reconfiguración del sistema educativo que corresponda al contexto local, a la cosmovisión, a la realidad cultural, a las necesidades e ideales de las comunidades indígenas. Esto en perspectiva gramsciana apunta a la constitución de una hegemonía alternativa que busca la transformación de la condición subalterna de lo indígena (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015).

La escuela es uno de los múltiples espacios en donde interviene la vida social de las comunidades indígenas (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015). Basados en esta concepción, el SEIP establece el Plan Educativo Indígena Cultural, Comunitario y Territorial para poner en práctica las pedagogías indígenas y los procesos educativos propios como la organización a través del cabildo escolar, la familia, el territorio, la

ritualidad, el trabajo productivo a través de proyectos productivos o el trabajo colectivo a través de la minga escolar (CONTCEPI, 2013).

1.5 Contexto Comunidad Indígena Nasa

Para los pueblos indígenas en Colombia, la Constitución Política de 1991, se proclamó como un hito importante que generó un avance (necesario) en materia de reconocimiento cultural y territorial. Con dicha constitución se superó la concepción monocultural de la nación reconocida hasta la constitución de 1886 como una república unitaria, católica y mestiza. Con la Constitución Política de 1991, pasó a declararse un país multiétnico y pluricultural, reconociéndose formalmente la identidad y herencia cultural de los pueblos indígenas y reconociendo sus territorios ancestrales colectivos.

También, se adoptaron medidas de descentralización como la elaboración de planes de desarrollo propios y transferencia de ingresos de la nación a municipios y resguardos. Las autoridades tradicionales, tales como cabildos y asociaciones indígenas, son reconocidas como entidades públicas de una naturaleza especial. Tanto la figura de Resguardo como la de Cabildo, son conceptos retomados de la época colonial e impuestos en los pueblos indígenas, para alcanzar el estatus constitucional y hacer parte del sistema de organización territorial estatal y de la jurisdicción especial indígena (Ocaña, 2019). No obstante, esto les permitió conservar su carácter de autoridades tradicionales, y tener un mandato público de ejercer las funciones de administración y gobierno establecidas por ley. La Constitución declara que cada comunidad o pueblo tiene el derecho de institucionalizar su propia forma de gobierno (Rudqvist & Anrup, 2013).

De acuerdo con los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, la población que se autoreconoce como indígena en el país corresponde a 1.905.617 de personas presentando un aumento del 36,8% comparado con el Censo de 2005. Dicho incremento fue debido a una mejor cobertura del Censo de 2018 en territorios con predominancia indígena y a un aumento del autorreconocimiento étnico indígena. Los cuatro pueblos indígenas más numerosos del país (Wayuu, Zenú, Nasa y Pastos) concentran el 58,1% de la población indígena del país. Además, este Censo identificó que

existen 115 pueblos indígenas nativos¹⁹. Los 22 pueblos adicionales de 2018 corresponden a nuevos reconocimientos étnicos o pueblos indígenas de zonas fronterizas (DANE, 2018).

La comunidad indígena Nasa está localizada en su mayoría al sur de Colombia, en la región de Tierradentro, entre los departamentos de Huila, Tolima, Valle del Cauca, Putumayo, Caquetá y Norte del Cauca. El Censo DANE de 2018 reportó 243.176 personas auto reconocidas como pertenecientes al pueblo Nasa. La mayoría del pueblo Nasa se concentra en el departamento del Cauca, en donde habita el 88,6% de la población (164.973 personas), seguido por Valle del Cauca con el 3,8% (7005 personas) y Putumayo con el 1,7% (3190 personas)²⁰. Estos tres departamentos concentran el 94,1% poblacional de este pueblo. Su idioma propio es el Nasa Yuwe, que es hablado por un alto porcentaje de la población y que se enseña en las escuelas. El Pueblo Nasa se encuentra organizado mediante la Asociación de Cabildos del Norte del Cauca (ACIN), que a su vez hace parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (Observatorio ADPI, 2018).

El pueblo indígena Nasa no ha sido ajeno a las consecuencias que conlleva la violencia en todas sus formas. En el marco de la violencia causada por el conflicto armado, se estima que alrededor de 70 mil de los desplazados colombianos son indígenas (ACNUR, 2011). Para el año 2019 la violencia en el departamento del Cauca tuvo como resultado varios hechos victimizantes, 734 homicidios y 15 actos terroristas, masacres, atentados, combates y hostigamiento. Los fenómenos de violencia están centrados en los municipios productores de cultivos de usos ilícito y su relación con el narcotráfico, se está asesinando a comunidades que ejercen su control territorial como es el caso de los indígenas en el norte del Cauca, asentadas en los municipios de Toribio, Caloto y Corinto (Red por la Vida y los Derechos Humanos del Cauca, 2019).

Adicionalmente, el pueblo Nasa ha sido integrado a los mercados capitalistas y experimentado una adaptación obligada al sistema de mercado y a la forma de organización política dominante. A pesar de este largo proceso, persiste la identidad

¹⁹ En 2005 se habían identificado 93 pueblos indígenas nativos.

²⁰ Datos según Censo DANE 2005. No se cuenta con desagregación por departamentos en Censo DANE 2018.

indígena y el ánimo de lucha por defender el territorio y la conformación espiritual y cultural de las comunidades propias (Rudqvist & Anrup, 2013).

Uno de los temas en los que más han insistido ha sido el de la educación y con ella, la enseñanza de la lengua como patrimonio ancestral y cultural. De igual manera han conseguido posicionar en el nivel nacional la política Etnoeducativa con la implementación de programas coordinados desde el MEN. Para el Pueblo Nasa es de gran importancia la conservación de su cultura y de su cosmogonía, y esto se ve reflejado no sólo en el plan de vida que se está elaborando desde 1999, sino también en el interés de desarrollar proyectos productivos que mejoren las condiciones de vida de sus comuneros y comuneras (Franco-Valencia & Prager, 2018).

1.5.1 Contexto histórico-social del pueblo Nasa

“Hacia atrás y hacia adelante hay largos caminos. Pero el camino es uno solo y termina cuando se apague el sol. Y quién sabe.”

Tejido de Educación ACIN.

El Pueblo Nasa o Paeces “hijos del agua, nietos del trueno”, representan el 12,7% de la población indígena de Colombia según datos del Censo DANE de 2018. Se concentran principalmente en la región de Tierradentro, entre los departamentos del Huila y el Cauca, algunos se han radicado en el sur del Tolima, en el departamento del Valle, y otros emigraron al Caquetá y al Putumayo (ONIC, s. f.). La historia del pueblo Nasa cambia tras la colonización española, a pesar de su lucha y fuerte resistencia a mediados del siglo XVI se establecieron encomiendas y misiones en sus territorios. Desde entonces el pueblo Nasa han emprendido múltiples luchas por la recuperación del territorio y por el reconocimiento de la identidad indígena (Arango & Sánchez, 2004, p. 370).

Dentro de la cosmovisión del pueblo Nasa, la noción de historia se refiere a “un tiempo en espiral que va y viene, tanto los recuerdos de sufrimiento, como las trayectorias de lucha por pervivir” (CNMH & ONIC, 2019, p. 22). Sin embargo, esta historia puede diferenciarse en varias etapas. En la primera etapa, transcurrieron los primeros 40 años contra los conquistadores en el Cauca, teniendo como resultado las continuas derrotas para las expediciones guerreras. Durante la segunda etapa, se hacía visible la disminución de la

población nativa, producida no solo por la guerra, sino por las enfermedades nuevas traídas por los españoles que causaron gran mortandad. En una tercera etapa, iniciada en 1595, la guerra se generalizó, las tribus del Cauca y del Magdalena hicieron una gran alianza. Se presentó entonces la batalla del Valle de Chaparral en donde pelearon contra el invasor español con el fin de ser pueblos libres, pero fueron derrotados. De esta forma, llegó a su fin la gran guerra de liberación (Bonilla, 2014, p. 15-18).

Como consecuencia de la derrota militar se inició una nueva época para los nativos caucanos: El coloniaje. Se da una nueva organización de la vida en el territorio, los nuevos líderes ya no serían guerreros, sino guardianes pacíficos de sus pueblos. Pronto comenzaron a solicitar que se les reconocieran sus cacicazgos y territorios²¹ que la corona española había establecido en un principio para sus súbditos indígenas (Bonilla, 2014).

Participaron en la guerra de independencia y la hicieron bajo el mando de sus guardianes. Una vez ganada la “independencia”, se dio la eliminación del tributo en 1820 que duraría solo unos meses. Luego, en 1821 el congreso expidió la primera ley colombiana sobre indígenas. Mas adelante, en 1879 se expidió una legislación más favorable a las comunidades. Disposición que más tarde habría de servir como base a la ley 89 de 1890. La agitación de la violencia en esta zona del país precipitó acontecimientos como la aparición de grupos armados de origen indígena como el Quintín Lame. Esta guerrilla luchó por la recuperación de territorios perdidos y por el reconocimiento de los indígenas colombianos. Tras este recorrido se crea un programa que se basa en los derechos irrenunciables de los indios sobre sus territorios y su autonomía de gobierno, que habían proclamado dos siglos antes los caciques Quilo y Tama, programa que resumía al que sesenta años después serviría (al CRIC, en 1971) para implantarse entre los indígenas del Cauca (Bonilla, 2014).

La conformación de un movimiento armado por parte de una comunidad indígena resulta significativa en el contexto nacional, pues irrumpe en el escenario político mientras transforma en cierta medida los elementos que habían caracterizado al movimiento indígena hasta el momento pues, si bien muchas veces, se han llevado a cabo por vías de

²¹ Que posteriormente se denominarían Resguardos.

hecho (como por ejemplo la toma de tierras expropiadas por terratenientes), no se había visto un levantamiento armado, organizado y constituido como tal (Ocaña, 2019).

- **Organización social**

El pueblo Nasa se ha caracterizado por su fuerte organización social y resistencia que ha logrado expresarse en diferentes escenarios y estrategias, dentro del cual el CRIC ha jugado un papel clave en el movimiento indígena en el departamento del Cauca. El CRIC es una de las organizaciones indígenas más grandes de Colombia y su genealogía se enmarca en la coyuntura del reformismo y la lucha agraria de la década del 60 y 70 (Rudqvist & Anrup, 2013, p. 529). Comprende 77 resguardos, más de 115 cabildos y alrededor de 246.000 miembros pertenecientes a siete pueblos diferentes, de los cuales los Nasas son el mayoritario, al constituir un 80% del total de los miembros de la organización (E. Hernández, 2006; Rudqvist & Anrup, 2013).

A su vez, la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – “ACIN CXAB WALA KIWE” (Territorio del Gran Pueblo) se creó en 1994 y hace parte del CRIC. Está ubicada en el municipio de Santander de Quilichao, al norte del departamento del Cauca. Agrupa 19 cabildos indígenas, de los cuales 16 están constituidos como resguardos Indígenas, ubicados en 8 municipios: Toribio; Caloto; Miranda; Corinto; Jámbalo; Santander de Quilichao; Buenos Aires y Suárez (ACIN, 2018a).

Tienen organizados siete proyectos comunitarios en el Norte del Cauca que sirven como mecanismos de análisis y reflexión de lo comunitario y de proyección de un Plan de Vida. Este desarrolla varios programas importantes en los campos de la educación, la salud, la economía ambiental, el desarrollo comunitario, el jurídico y la comunicación. Estos 7 proyectos, o planes de vida son: Proyecto Nasa²²; proyecto Unidad Páez²³; proyecto

²² Conformado por los cabildos de Toribio, San Francisco y Tacueyó.

²³ Conformado por el cabildo de Miranda.

ntegral²⁴; proyecto Cxhacxha Wala²⁵; proyecto Yu`Lucx²⁶; proyecto Sa`t Fxinxi Kiwe²⁷; y proyecto global²⁸ (Cogua, 2017).

1.6 Diseño metodológico

Este trabajo de investigación se desarrolla con la Comunidad Indígena Nasa ubicada en el municipio de Caloto del Norte del Cauca, específicamente en el Resguardo Indígena de Tóez, donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Etnoeducativo Tóez. Se implementó una metodología cualitativa mediante un estudio de caso como forma de investigación.

Se realiza un acercamiento a la experiencia de la alimentación escolar del Pueblo Nasa, con el fin de identificar actores y prácticas actuales. El trabajo metodológicamente se organizó en cinco fases: Revisión documental e introductoria; recopilación de datos en campo; sistematización; análisis de datos y elaboración del documento. Cabe aclarar que el documento estuvo en alimentación constante durante todas las fases. Se realizó una fase final en la que se realiza validación con la Comunidad Indígena Nasa acerca de los resultados encontrados.

1.6.1 Desarrollo metodológico

Para la fase introductoria o fase uno, se realizó revisión documental y bibliográfica acerca del enfoque decolonial y metodologías decoloniales, así como del contexto histórico del Pueblo Nasa, la alimentación escolar, SbA, SAN, AA. En este sentido, se eligieron tres categorías de análisis con el fin de centrar y guiar la discusión, estas actúan como hilos conductores que atraviesan y conectan lo encontrado en trabajo de campo.

²⁴ Conformado por el cabildo de Huellas de Caloto.

²⁵ Conformado por el cabildo de Corinto.

²⁶ Conformado por los cabildos de Canoas, Munchique los Tigres y cabildo urbano Nasa Kiwe Tekh Ksxaw.

²⁷ Conformado por los cabildos de Delicias, Guadualito, Concepción, Cerro Tijeras y Pueblo Nuevo Ceral.

²⁸ Conformado por el cabildo de Jambaló.

La segunda fase, se llevó a cabo a través del acercamiento a la Comunidad Indígena Nasa en el Resguardo Indígena Tóez, mediante tres visitas de campo, en junio, septiembre y octubre de 2019. Esto con el fin de conocer que alimentos se incluyen dentro de la Alimentación Escolar a través de análisis cualitativo del ciclo de menú, también se identificaron actores clave que confluyen en el sistema alimentario tradicional y en los procesos de producción, distribución y consumo del sistema. El muestreo de los actores clave se realiza a conveniencia de acuerdo con el rol que juegan en el desarrollo de la alimentación escolar, tales como funcionarios de la secretaria de educación, el operador de PAE, funcionarios de la IEET, representantes del tejido de Educación ACIN y comuneros y comuneras.

El trabajo de campo se registró en un diario de campo, grabaciones de voz y fotografías. Adicionalmente, se recurrió a documentos producidos por la misma comunidad, escritos varios y consulta de documentos secundarios como tesis de la comunidad Nasa.

Posteriormente, en una tercera fase, de acuerdo con el plan de análisis se realizó un proceso de organización y codificación de la información recolectada a través del software Nvivo11. En el proceso de codificación se relaciona la información recolectada con las categorías seleccionadas como se muestra en la Tabla 1-4. De esta manera, se estructura el proceso de interpretación de la información, a través de un ejercicio de triangulación de la información teórica estudiada. A partir de allí se forman explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos de estudio.

Tabla 1-4 Categorías de análisis.

Objetivos	Formas de recolección de la información	Categorías de análisis	Ejes de análisis	Resultados esperados
1. Caracterizar aspectos culturales, sociales y productivos de la alimentación escolar de la comunidad indígena Nasa.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas abiertas y semi-estructuradas. - Observación participante. - Revisión documental 	<ul style="list-style-type: none"> - Soberanía Alimentaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Principios de la soberanía alimentaria 	Caracterización de la experiencia.

2. Discutir desde un enfoque decolonial la alimentación escolar del Pueblo Nasa y la incidencia potencial en su soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional.	A partir de información primaria recolectada en objetivo específico 1 y fuentes secundarias, revisión documental y bibliográfica.	- Seguridad Alimentaria y Nutricional	- Dimensiones de la seguridad alimentaria y nutricional.	Discusión acerca del enfoque decolonial en la alimentación escolar y su posible relación con la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional.
3. Proponer estrategias que puedan fortalecer la alimentación escolar y la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional del Pueblo Nasa.	A partir de la información recolectada en el objetivo específico 1 y 2.	- Enfoque Decolonial	- Colonialidad del poder, saber, ser.	Triangulación y Análisis de la información recolectada en los objetivos específicos 1 y 2.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, tras la triangulación y caracterización de la información recolectada en el trabajo de campo, se generó un espacio de análisis participativo con diferentes actores del territorio vía internet²⁹ para que se generaran propuestas y estrategias de transformación y fortalecimiento. En la Tabla 1 -4, se presentan las principales categorías que forman parte del análisis central del trabajo. Sin embargo, durante el recorrido surgen categorías emergentes de acuerdo con lo que se fue encontrando durante el trabajo de campo y el análisis de la información.

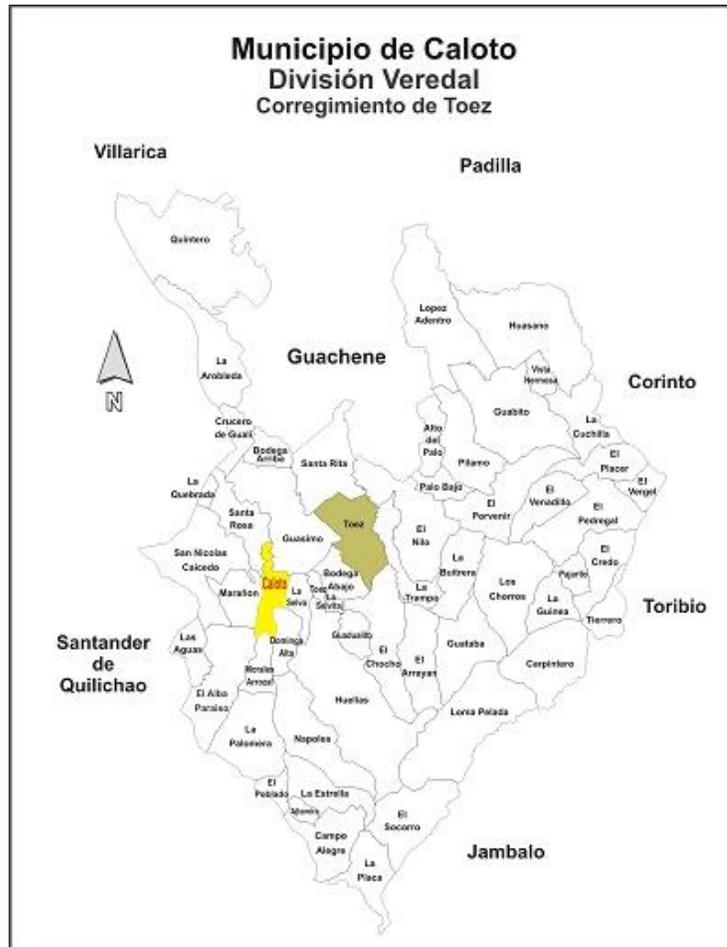
1.6.2 Resguardo indígena de Toez, Caloto, Cauca

El trabajo de campo se realizó en el Resguardo Indígena de Toez, Caloto. Este estuvo localizado inicialmente en el Municipio de Páez en Tierradentro – Cauca, más exactamente en la meseta del extenso valle del río Páez. Debido a la tragedia natural de la avalancha del 6 de junio de 1994, se reubicó en lo que antes eran las haciendas de La Josefina, La Gerona y La Selvita en el municipio de Caloto. Actualmente, está ubicado a 3,5 km de la cabecera municipal (Inseca, 2016). En la Figura 1-2 se muestra el mapa de localización

²⁹ Esta fase se determinó así, dada la situación de orden público que se presenta en el departamento del Cauca, que no es ajena al Resguardo de Tóez, lo que impide realizar una última visita a campo.

del resguardo. La concentración de la población se ubica sobre la margen derecha de la vía que de Caloto conduce al Municipio de Corinto.

Figura 1-2: Mapa de localización del Resguardo Indígena Tóez



Fuente: (Página Web, Caloto, Cauca—Galería de Mapas, 2019)

La Comunidad Indígena Nasa del reasentamiento de Tóez – Caloto posee un área total de 580 hectáreas, conformada por tres predios adquiridos por la Corporación para la Reconstrucción de la Cuenca del Río Páez y Zonas Aledañas, NASA KIWE y entregadas materialmente a la comunidad por él (que en ese entonces era) Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA), con apoyo de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – ACIN (Inseca, 2016).

El resguardo cuenta con 232 familias y 786 comuneros. La propiedad de la tierra es colectiva, en cada vereda la tierra se divide en parcelas o fincas, usufructuadas cada una

por una familia y existe además una finca comunitaria o del cabildo en donde trabajan mancomunadamente mediante la minga. El resguardo está constituido mayoritariamente por población indígena Nasa (97% de personas auto reconocidas como Paeces o Nasa) y el desarrollo social y político está basado en su cultura y organización. No obstante, existe un 0.8% indígenas guámbianos, 1.2% de mestizos y 0.2% de afrocolombianos (Inseca, 2016, p. 4).

El trabajo permanente del Cabildo y sus diferentes programas se encaminan a cumplir con los objetivos propuestos en su Plan de Vida. Este plan es su sueño y a la vez la herramienta de la organización que relaciona el territorio, la cosmogonía, el desarrollo sociocultural y la explotación armónica de los recursos naturales. Se diseñó con el objetivo de alcanzar el equilibrio que fundamenta la territorialidad como el espacio esencial para la supervivencia de esta comunidad y seguir conservando la identidad como pueblo, enfrentando las nuevas políticas de globalización, en el contexto de que los procesos sociales y culturales se desvanecen (Inseca, 2016).

Imagen 1-1: Entrada al Resguardo Indígena Toez, Caloto, Cauca durante la celebración de la ceremonia del sol “Sek Buy”



Fuente: Registro fotográfico propio, visita de campo, junio de 2019.

La primera visita al Resguardo de Toez se realizó dos días después de que la comunidad celebrara el ritual de “*Sek Buy*”, en lengua indígena Nasa yuwe traduce; Sek, sol. Buy, recibimiento de los rayos solares. Buucxa, nacimiento. Este ritual hace parte de uno de los cuatro rituales mayores de vital importancia para el pueblo Nasa, está orientado por los mayores espirituales llamados, *The Wala*. Se da el recibimiento del sol, durante el solsticio de verano, los días 20 y 21 de junio. Para ello, la comunidad Nasa se reúne en uno de los cerros del Resguardo, para realizar este ritual sagrado, también definido como año nuevo andino (CRIC, 2015).

1.6.3 Institución Educativa Etnoeducativo Toez

La sede de la Institución Educativa Etnoeducativo Tóez está ubicada en el Resguardo Indígena de Tóez, Caloto (Ver imagen 1 -2). Su origen data del año 1994, como una propuesta y un sueño de la comunidad indígena de Tóez que permitiría, inicialmente, generar procesos de reconstrucción económica y cultural luego de la pérdida debido al terremoto y posterior avalancha del río Páez el 6 de junio de 1994. Mas adelante, se fortalece como una estrategia para fortalecer los elementos culturales tradicionales, la organización comunitaria y la apertura social y económica de las personas a las experiencias y expectativas que ofrecen los nuevos espacios geográficos en donde fueron reubicados (Sitio web IEET, 2016).

Imagen 1-2: Sede actual de la IEET en el Resguardo Indígena Toez, Caloto, Cauca.



Fuente: Registro fotográfico propio, visita de campo IEET, 2019.

A fines de 1994, se inician parcialmente actividades escolares del preescolar y la básica primaria. Para el año lectivo 1996-1997, se inicia el grado sexto matriculándose estudiantes de Tóez y veredas circunvecinas. En el año 2000, se termina la primera promoción de estudiantes con la básica completa (grado noveno). La media técnica inicia su funcionamiento en el año 2000.

La IEET, es de carácter mixto de modalidad agroecológica. Existen practicas comunitarias como el gobierno escolar que es una réplica del cabildo mayor. La institución cuenta con cuatro docentes bilingües quienes enseñan a hablar y a escribir en Nasa Yuwe, así como expresiones artísticas tradicionales como mitos y bailes. Las mingas son un espacio en el cual docentes y estudiantes desarrollan actividades integradoras y productivas al interior de la institución, la cual permite fortalecer y conservar prácticas culturales ancestrales. La IEET brinda servicio para 247 niños y niñas del resguardo de Tóez, el 99% corresponde a población indígena Nasa y 1% población mestiza y afro.

1.6.4 Recolección y codificación de la información

La recolección de la información se realizó a partir del tipo de muestreo intencional o a conveniencia, el interés fundamental no es de medición, sino la comprensión de fenómenos y los procesos sociales. Se seleccionan los actores clave a entrevistar siguiendo criterios de conveniencia establecidos por el investigador, como por ejemplo, los objetivos de la investigación, la posibilidad de brindar información profunda sobre el caso y el lugar que el actor ocupa dentro del contexto del fenómeno estudiado (Martínez-Salgado, 2012).

Se realizaron entrevistas abiertas, semiestructuradas, acompañamiento y observación participante, con el fin de caracterizar los aspectos culturales, económicos y sociales de la alimentación escolar de la comunidad indígena Nasa. También se realizó observación participante³⁰ que “se caracteriza por aportar una gran riqueza y profundidad en la

³⁰ Esta es una técnica sociológica-antropológica incluida en el marco metodológico de la Investigación Acción Participativa, que consiste en “la involucración del investigador en los procesos

información que se va recabando, así como por la posición que ocupa el observador ante la realidad en la que participa personalmente, pues inevitablemente entra a interactuar con el contexto observado” (Rosa & Encina, 2003, p. 106).

- **Entrevista abierta o no estructurada**

La entrevista cualitativa es una herramienta de gran utilidad para la recolección de información, trata de entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, mediante una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (Hernández, 2014, p. 188).

La entrevista abierta o no estructurada es el método elegido durante la primera fase de la observación participante, cuando recién se está instalando y comenzando a conocer la situación en el campo. También se lo usa a lo largo del trabajo de campo para lograr mayor intimidad y para descubrir nuevos tópicos de interés que pudieran haber sido pasados por alto (Bernard, 1994).

Uno de los rasgos más significativos de la entrevista no estructurada es el de establecer un acercamiento natural y no invasivo, por ello no se estructuran previamente las preguntas ni guion. Es decir, esto resulta útil para poder abordar los temas de interés para el investigador de manera espontánea, de modo que los actores o sujetos a entrevistar se sientan mucho más cómodos al expresar voluntariamente sus ideas y lograr así una conversación desde sus propios intereses (Trindade, 2017, p. 3).

- **Entrevista Semiestructurada**

Para esta investigación se determinó que el uso de este instrumento se diseñaría posterior a una prueba piloto en campo mediante entrevistas abiertas a actores claves. Las entrevistas fueron grabadas, una vez firmado el consentimiento informado (Anexo A) y siempre que el entrevistado lo permitía. Sus nombres fueron sustituidos por códigos, posteriormente estas entrevistas fueron transcritas para servir de base de análisis para el estudio.

que definen la realidad estudiada, produciéndose una interacción con los actores sociales” (Guzmán et al., 2000)

La entrevista semiestructurada tiene como particularidad que algunas de las preguntas planeadas pueden adaptarse a los sujetos o actores a entrevistar, esto genera una ventaja en la medida en que permite aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163).

▪ **Codificación de la información.**

En la tabla 1- 5, se presenta la caracterización y codificación de los actores seleccionados y el tipo de entrevista realizada a cada actor.

Tabla 1-5 Caracterización y codificación de los actores involucrados en la investigación

Característica	Código	Tipo de entrevista
Funcionaria de la institución. Manipuladora de alimentos	M.T	Semi-estructurada
Funcionaria de la institución. Profesora a cargo del Programa Educativo Comunitario.	P.PEC	Semi-estructurada
Padres de familia de la IEET	PDF	Semi-estructurada
Productor local indígena. Encargado de la producción y cosecha de alimentos.	PLI	Semi-estructurada
Participante de ACIN – Coordinador tejido educativo ACIN	CEA	Semi-estructurada
Funcionario de la Alcaldía del Municipio de Caloto - Secretario de Educación.	SDE	Semi-estructurada
Representante legal de Comercializadora Tienda huellas – operador del PAE.	RLT	Abierta
Funcionario de la institución. Profesor idiomas Tóez.	PIH	Abierta
Funcionaria de la institución. Director Tóez	DIH	Abierta
Funcionaria de la institución. Secretaria general Tóez	SGT	Abierta
Funcionario de la institución. Profesor Biología Tóez.	PIT	Abierta

Fuente: Elaboración propia.

2. Caracterización de la alimentación escolar del pueblo Nasa

En este capítulo se describen los resultados de la caracterización de la alimentación escolar del pueblo Nasa obtenido en esta investigación, tras la recolección de información en la Institución Educativa Etnoeducativo Tóez (IEET). Se caracterizan y describen los aspectos que confluyen alrededor de la alimentación escolar, como se muestran en la figura 2 -1.

Figura 2-1: Caracterización de la alimentación escolar en la IEET.



Fuente: Elaboración propia.

Se identificó que tanto en el ámbito institucional a través del Programa de Alimentación Escolar (PAE) dirigido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como en la esfera de estrategias alternativas planteadas por la comunidad indígena Nasa a modo de complemento que brinda la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN).

Adicionalmente se describe el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que se estructura como un proceso de producción agropecuaria y se presenta la experiencia de tienda escolar que se enlaza con la alimentación escolar.

2.1 Proyecto Educativo Comunitario

En el año 1994, la Ley General de Educación hace referencia a la etnoeducación y ordena³¹ que se deben organizar Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en todo el sistema escolar del país. Con ello se buscaba descentralizar la construcción del currículo, y se confería un cierto grado de autonomía organizativa a las entidades territoriales y a las instituciones educativas (Ramos Pacho & Rojas Curieux, 2005). Sin embargo, el PEI se mostró insuficiente para los proyectos comunitarios educativos que el CRIC llevaba impulsando desde hacía tiempo (Eskauriaza, 2020). Debido a esto, emerge la necesidad de “constituir el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en cada institución escolar de las comunidades indígenas bajo la responsabilidad del cabildo local, trabajando en la perspectiva de aprovechar el espacio de formación escolar para la vida comunitaria” acorde con la cosmovisión de los pueblos (Ramos Pacho & Rojas Curieux, 2005, p. 78).

Anteriormente, el aprendizaje se desarrollaba exclusivamente a partir de la participación de los niños y niñas en las actividades familiares y comunitarias. En los años 70 con la aparición de las instituciones educativas indígenas, se propuso el tul Nasa como un espacio de vida a incluir en el espacio escolar, debido a la gran importancia que tiene este en la cosmovisión Nasa (Echeverri Aranzazu, 2014, p. 7).

El Plan Educativo Indígena Cultural, Comunitario y Territorial, hace parte del componente pedagógico del SEIP y orienta el desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). este plan se fundamenta en los principios de la educación propia, tales como la territorialidad, la cultura, la ley de origen, la familia, la espiritualidad, las lenguas, la comunitariedad, entre otros (CONTCEPI, 2013, p. 42). El PEC armoniza los Planes de Vida, que condensan y direccionan los sueños e intereses de la comunidad (Güetio, 2015).

³¹ Mediante Ley 115 de 1994, artículo 73.

El componente más importante dentro del PEC de la IEET es el componente agroecológico, el cual identifican como un camino para la transformación de diferentes realidades hacia la soberanía alimentaria (Sitio web IEET, s. f.). Está enfocado en la conservación y preservación del medio ambiente, buscando con ello garantizar una vida digna a la futura generación que se ha desarrollado desde la llegada al territorio.

Dentro de esta modalidad, la institución cuenta con proyectos pedagógicos agropecuarios en los cuales participa la comunidad educativa, incluyendo estudiantes de los niveles de decimo y once, docentes, familias. El PEC hace parte del proyecto de grado de los y las estudiantes, quienes se involucran en todo el proceso de producción agropecuaria por grupos de estudiantes o de manera individual.

Imagen 2-1: Estudiante de la IEET en el proyecto de gallinas ponedoras.



Fuente: Registro fotográfico propio, visita de campo, 2019.

La formación, como fuerza instituyente y transformativa en la IEET, adquiere presencia en las innumerables dinámicas que se llevan a cabo dentro del PEC en las cuales participan los y las estudiantes, en la imagen 2-1 se puede observar a un estudiante de grado once, que hace parte del proyecto de gallinas ponedoras, alistando huevos que serán usados para consumo dentro del comedor escolar. Esta intención formativa trasciende los

escenarios de la escuela oficial y brinda potencialidad de habilidades para desempeñarse en la colectividad (Molina, 2010a). En palabras del profesor PIH de la IEET:

“Los muchachos trabajan porque dentro de la cosmovisión Nasa y dentro de los proyectos educativos comunitarios el muchacho Nasa debe tener contacto con la tierra y la naturaleza y producir, ir a la huerta a trabajar” (PIH, comunicación personal, septiembre de 2019).

La educación de la comunidad indígena Nasa ha estado articulada a la familia, la comunidad y al territorio. El aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en la IEET se da a través de la relación con el territorio y la naturaleza, esto dentro de la cosmovisión Nasa les brinda herramientas para la vida en comunidad, pues aprenden sobre la colectividad, los saberes y mitos ancestrales, los valores comunitarios y los conocimientos tradicionales que han sido transmitidos de generación en generación, gracias a la memoria colectiva (Molina & Tabares, 2014).

En la Tabla 2-1, se muestran los proyectos productivos con los que cuenta la IEET³², de los cuales se identifican los de origen vegetal como maíz, plátano, cebolla puerro, frijol, y pecuarios como trucha arcoíris, curíes, conejos, gallinas y pollos, ovejas y bovinos (Imagen 2-2).

Tabla 2-1 Proyectos productivos pedagógicos en la IEET.

Pecuarios	Agrícolas	Otros
- Banco proteínas.	- Acelga	- Cultivo de Cacao.
- Bovinos.	- Caña panelera	- Huerta medicinal.
- Cerdos.	- Cebolla cabezona	- Pasto de Corte (pasto elefante morado).
- Conejos.	- Cilantro	- Sendero Eco pedagógico
- Curíes.	- Frijol	- Tul tradicional.
- Gallinas criollas.	- Habichuela	- Vivero de recuperación.
- Gallinas ponedoras.	- Lechuga Batavia	
- Lombricompuesto.	- Lechuga Romana	
- Ovinos.	- Maíz	
- Piscicultura.	- Mango	
- Pollos de engorde.	- Papaya	
	- Pepino cohombro	

³² A octubre del año 2019.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pimentón verde - Plátano - Yuca 	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de observación en campo y entrevistas.

Imagen 2-2 Proyecto Educativo Comunitario de la IEET.



Descripción: Superior izquierda proyecto pecuario de cuyes, superior derecha cultivo de cebolla, inferior izquierda cultivo de plátano, inferior derecha proyecto pecuario de pollos.

Fuente: Registro fotográfico propio, visita de campo a IEET, 2019.

Durante el trabajo de campo se pudo evidenciar varios de los proyectos educativos comunitarios, la imagen 2-2 muestra algunos, tal como el proyecto pecuario de cuyes, el de cebolla, plátano y el de pollos, estos pueden variar dependiendo de las condiciones climáticas y del calendario indígena. En la primera visita, en el mes de junio, la IEET se encontraba en periodo de vacaciones, sin embargo, los y las estudiantes no abandonan los proyectos y continúan asistiendo a la institución para trabajar en ellos. El PEC, es también una apuesta que considera la posibilidad de asistir y alternar en los mercados locales (O. Quijano, 2016). En este sentido, SEC, funcionario de la alcaldía afirma que:

“En los cabildos indígenas donde las instituciones son agropecuarias, ellos aprovechan de lo que cultivan para incluirlo en el programa (PAE), estamos hablando de los programas (PEC) que tienen las instituciones educativas” (SEC, comunicación personal, octubre de 2019).

Estos proyectos son claves pues contribuyen a reconstruir estructuras sociales por medio de la recuperación de tradiciones del sistema alimentario indígena. Potencializan la soberanía alimentaria a partir de la siembra, cosecha, trueque, autoconsumo y la adaptación al cambio climático, mediante campañas de reforestación que permiten la conservación de la fauna y la flora. Además, fomentan el valor de las semillas propias, la importancia del vivero de recuperación y conservación de semillas ancestrales que luego se cultivan en el tul tradicional y medicinal, considerando esta dinámica como el aula a campo abierto (CRIC, 2019). Al mismo tiempo provisionan alimentos tradicionales con alto valor nutricional a la alimentación escolar. Según PIT docente de la IEET:

“El colegio de nosotros produce de todo, huevo, pollo, etc. A veces le dan al Cabildo Huellas y dicen dejen en el colegio los 20 panales de huevos y nosotros les damos otra cosa. Eso es el trueque dentro de la cosmovisión Nasa y eso lo permite la comercializadora Huellas (operador del PAE)” (PIT, comunicación personal, septiembre de 2019).

El trueque es una práctica ancestral de los pueblos indígenas, que anteriormente era conocida con el nombre de intercambiar (CRIC, 1997). Desde la cosmovisión Nasa, es un espacio de encuentro que trasciende la mirada económica, en el cual se intercambian diversos productos, semillas, alimentos, animales, plantas medicinales, es un espacio de vida importante en donde se comparten saberes, prácticas y experiencias (ACIN, 2017).

El trueque es considerado como una estrategia de resistencia ante el modelo económico actual, que impone la mercantilización de la vida. El trueque permite la construcción de soberanía y autonomía alimentaria, pues motiva en la comunidad la siembra, cosecha y consumo de productos sanos y limpios, la defensa/conservación de la biodiversidad, los conocimientos tradicionales y en suma, la afirmación territorial y socio/cultural para mantener la armonía y el equilibrio en función del pensamiento Nasa (O. Quijano, 2016).

El PEC dentro de la alimentación escolar si bien mantiene como base una lógica inscrita en su cosmovisión, no es una manifestación de “pureza económica”. El pueblo Nasa no está al margen de lo monetario ni de las dinámicas económicas establecidas en los mercados locales que se desenvuelven en medio de diferentes lógicas socio/económicas y culturales (O. Quijano, 2016, p. 338). El profesor PIT afirma que además del trueque, el PEC puede ser una alternativa de compra local para los operadores del PAE:

“Las instituciones (educativas) como tienen sus programas (PEC) de ganadería, de pollo, etc., a veces le venden al operador, pero eso no es constante, porque la producción tampoco es que sea en cantidad” (PIT, comunicación personal, septiembre de 2019).

En la cosmovisión indígena, se entiende que la naturaleza es completa y lo suficientemente generosa como para poder sostener a sus integrantes en cantidad y calidad adecuada, en palabras del CRIC: “El niño Nasa nace en una cultura para el cual la Tierra es madre y por tanto, el hombre debe estar en armonía con ella” (Citado en Gütio, 2015, p. 5). Esta involucra la Madre Tierra *“Uma Kiwe”*, no como un recurso de explotación, sino como un ser vivo. Para el pueblo Nasa es determinante no permitir una monetarización excesiva, puesto que puede afectar su economía tradicional³³ y la relación con la naturaleza³⁴ (O. Quijano, 2016). Dentro de su cosmovisión, la economía comunitaria es autonomía para la vida, haciendo uso respetuoso de la madre tierra y manteniendo la armonía con la naturaleza. Busca la armonía entre lo material y lo espiritual, la energía y el cosmos, el tul y los sitios sagrados, el ordenamiento natural y los mandatos comunitarios (ACIN, s. f.). Por ello, no fundan su lógica en la explotación, a diferencia del modelo de producción convencional.

La comunidad indígena Nasa ha logrado el derecho al ejercicio de la administración de los recursos para la educación, lo cual ha permitido el fortalecimiento del PEC. Estos proyectos en la IEET cuentan con una financiación que está en un rango de millón ochocientos mil

³³ La economía indígena está conformada por dos círculos: el de la economía tradicional indígena y el de la de mercado, superponiéndose en una parte, la intersección de las adaptaciones culturales (CRIC, 1997).

³⁴ Concebida como fuente de la vida humana, natural y espiritual.

pesos colombianos (\$1'800.000), de acuerdo con lo que manifestaron algunos funcionarios en las entrevistas, este presupuesto es insuficiente para la operación del PEC.

El PEC surge de la práctica social. En esa perspectiva, el pueblo Nasa se suma a los espacios comunitarios mediante la estrategia de reivindicar la escuela para desarrollar el proyecto de vida, haciendo clara la diferencia con la escuela formal dirigida por el Estado. Lo que les permite resistir y desarrollar los conocimientos ancestrales referentes a las formas de producción de los alimentos, así como recuperar formas de preparación y consumo que se han transformado, de cara a la globalización y la homogeneización.

2.2 Programa de Alimentación Escolar – PAE en el Resguardo de Toez

El PAE en la IEE del Resguardo Indígena de Toez, está dirigido a niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica primaria, básica secundaria, a través de la entrega de un complemento alimentario tipo ración preparada en sitio, de lunes a viernes en jornada mañana. La prestación del servicio se encuentra a cargo de la entidad territorial (ET) Cabildo Indígena del Resguardo de Huellas, Caloto, quienes a través del operador Comercializadora Tienda Huellas realizan la planeación, proyección y ejecución de los recursos. Están ubicados en el centro del municipio de Caloto, en la sede administrativa del Cabildo del Resguardo Indígena de Huellas (Imagen 2-3). La funcionaria SGT menciona que el operador cuenta con 6 años de experiencia trabajando con la IEET, además presta servicio en hogares infantiles y comedores de primera infancia de ICBF. En cuanto a la oportunidad y calidad en la entrega de alimentos refiere:

“El operador de PAE Tienda Huellas ha cumplido con las exigencias, la minuta (ciclo de menús), la calidad de los productos. De vez en cuando puede llegar algo defectuoso, pero han adquirido mucha experiencia y hacen un buen manejo. Llegan las cantidades que son, todas las cosas como deben ser” (SGT, comunicación personal, septiembre de 2019).

y una semana de vacaciones durante el año. Respecto al funcionamiento de PAE, SGT funcionaria administrativa de la IEET refiere en entrevista:

“PAE funciona como un complemento, como decir un desayuno, pero nosotros acá acostumbramos a dar un desayuno y un almuerzo. Entonces con lo de ACIN lo que hacemos es complementar, a las 9:45 am damos lo de PAE y complementamos con lo del almuerzo. Es que en nuestra región pasa mucho que los estudiantes llegan sin alimentación, entonces dar solo un complemento no nos garantiza que ese muchacho este bien, por eso, nuestra estrategia es dar dos comidas y nos regimos también con la minuta PAE” (SGT, comunicación personal, septiembre 2019).

El relato anterior destaca que, si bien los funcionarios administrativos de la IEET destacan que la calidad y suministro de los alimentos es adecuado, la cantidad estipulada por PAE no es suficiente en cantidad para el contexto y la situación de los y las estudiantes de la IEET. En 2017, las pautas del programa llevaron el racionamiento a un nivel crítico, ya que determinaron que los estudiantes de tiempo completo solo recibirían el almuerzo, que proporciona el 30% de la ingesta calórica diaria (antes era del 50%). Los que estudian por la mañana o por la tarde, a su vez, recibirían solo un complemento alimentario (refrigerio), que proporciona el 20% de la ingesta calórica diaria (antes era del 30%) (Ministerio de Educación Nacional, 2017b; Valderrama Bohórquez, 2019). Esta situación no es diferente para los pueblos indígenas, tal como lo adoptó la Resolución 18858 de 2018, en la cual la ración servida deberá aportar por lo menos un 20% de calorías si es un complemento am o pm (jornada mañana o tarde) o un 30% si es un complemento almuerzo (jornada única) (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

De acuerdo con Valderrama (2019), la reducción en el aporte calórico de los menús se debe principalmente a dos razones. Primero, debido a la ineficiencia en la intermediación de compras y los altos costos en la logística de una distribución centralizada, en la que el Estado delega su papel a las entidades contratantes, que a su vez externalizan los procesos de suministro y distribución de alimentos. Segundo, debido a la lógica del racionamiento público de alimentos: los almuerzos se convirtieron en desayunos y los desayunos se convirtieron en bocadillos o refrigerios. Reducir los alimentos a un producto que se cuantifica y configura según los criterios estandarizados y homogeneizados de

ingesta de calorías, no solo se evidencia que la cantidad de alimentos entregados no es suficiente, sino que existe una desconexión entre las dinámicas del territorio y lo que se planea desde la institucionalidad. El Estado aplica una lógica de aumentar la cobertura del programa a expensas de la calidad de la comida ofrecida (Valderrama, 2019).

En la Tabla 2 -3 se presentan las características del ciclo de menús del complemento que se entrega en la IEET.

Tabla 2-3 Características del ciclo de menús IEET – PAE.

Componentes	Alimentos	Frecuencia
Alimentos proteicos	Carne de res, hígado de res, pollo (pechuga), huevo de gallina, leguminosas secas (blanquillo, lentejas, frijol, arveja verde seca).	3 veces a la semana (mínimo)
Bebida	Preparada en leche: Frutas, panela, chocolate, fécula de maíz, maíz blanco trillado, avena, harina de plátano.	Diario
Cereal acompañante	Arroz, harina de maíz (arepa), maíz amarillo trillado, cuchuco de maíz, galletas de soda.	Diario

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de ciclo de menú de la IEET

Imagen 2-4 Niños y niñas durante la entrega del almuerzo en IEET.



Fuente: Registro fotográfico propio, visita de campo a IEET, 2019.

La entrega del complemento se realiza alrededor de las doce del mediodía (12:00 pm). En la imagen 2- 4 los y las estudiantes están recibiendo el complemento tipo almuerzo, que ese día consistía en lentejas, arroz, huevo cocido y jugo de guayaba. El complemento se diseñó de acuerdo con los lineamientos y características de la minuta diferencial, teniendo en cuenta que la base de la alimentación del pueblo Nasa se encuentra definida por diferentes alimentos entre ellos el maíz, plátano, la papa cidra y el frijol. Las preparaciones que se ofrecen en la institución varían entre mazamorra, agua de panela, sopa de maíz, pollo, carne, lentejas, blanquillo y otras leguminosas. Aunque gran parte de estos alimentos son producidos en la región, no todos los que se incluyen en las compras locales salen de los cultivos de la zona.

En cuanto a los tiempos de entrega y suministro de alimentos por parte del operador, según relata SGT, víveres y abarrotes se entregan de manera mensual. Los alimentos proteicos como carnes y pollo de manera quincenal y las hortalizas, frutas y verduras de manera semanal. Esto representa una gran ventaja si se compara la situación con varios municipios a nivel nacional en donde debido a la intermediación, las largas distancias, el mal estado de las vías terciarias, entre otros, el operador realiza la entrega quincenal, lo que reduce la frescura y calidad de los alimentos (Valderrama, 2019). En cuanto al cumplimiento a la entrega de alimentos, M.T funcionaria de la institución comenta lo siguiente:

“El PAE, por decir mercan el viernes todo fresquito y ya el sábado lo mandan y son cumplidos, el PAE ha sido cumplido no hay de que quejarnos en el momento” (M.T, comunicación personal, septiembre 2019).

Este suministro de alimentos a través del PAE en comunidades indígenas, según la normatividad regente, pretende apoyar a productores locales (mediante compras locales) con el fin de proveer alimentos frescos y apropiados culturalmente. Sin embargo, existen varias limitaciones normativas, RLT representante legal del operador expresa:

“La normatividad no lo permite, uno quisiera comprarle a la comunidad, y eso es lo que siempre se pelea en las reuniones. Hay autoridades (indígenas) que ellos hasta se molestan, pero es que muchas veces no cumplen con los requisitos de registro sanitario y entonces ahí uno ¿cómo hace?, porque hay cosas (productos

o alimentos) que se traen de lejos, siendo que se producen acá en la región”
(RLT, comunicación personal, octubre de 2019).

Tal como se evidencia en la entrevista, el operador Comercializadora Tienda Huellas realiza la compra de algunos alimentos de origen externo al territorio. Esto sucede debido a dos razones. En primer lugar, debido a las normas impuestas que disminuyen la posibilidad de comprar alimentos directamente a los propios comuneros y comuneras del territorio. En segundo lugar, debido a que son alimentos que no son producidos por la comunidad, en su mayoría alimentos procesados.

Los lineamientos del PAE para pueblos indígenas se acogen a la normatividad sanitaria vigente, en estos se establecen que los alimentos suministrados deben cumplir con un muestreo microbiológico cuando son alimentos de alto riesgo (según la Resolución 719 de 2015), deben transportarse adecuadamente (según la Resolución 2505 de 2004 y la Resolución 2674 de 2013), rotulado y etiquetado general (Resolución 5109 de 2005), tener registro sanitario (Resolución 2674 de 2013), empaquetado (Resoluciones 5109 de 2005, 834 y 835 de 2013, así como Resoluciones 683, 4142 y 4143 de 2012) (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Valderrama, 2019).

Esta normatividad deriva en una alta concentración de contratos para la ejecución del PAE que beneficia a un número pequeño de contratistas y actores de la esfera privada quienes en teoría responden a los requisitos exigidos (Valderrama, 2019, p. 135). El tejido de educación de la ACIN en diversas reuniones con el MEN ha manifestado su interés para garantizar la alimentación escolar mediante alimentos locales producidos por la comunidad indígena. Sin embargo, la normatividad sanitaria configura criterios técnicos estandarizados que pueden ser muy restrictivos y descontextualizados del territorio. Por esto las exigencias en conjunto de los cuatro administradores indígenas de la educación en el Cauca: *Çxhab Wala Kiwe*, CRIC, Guambia y Nasa *CxahCxa* es ser incluidos en los procesos de contratación estatal como proveedores de alimentos locales (ACIN, 2018b). Desde la gobernación y la alcaldía se estimulan caminos que puedan promover las compras locales, esto lo confirma SEC, Secretario de Educación de Caloto:

“Nosotros tratamos de que se incluyan en los estudios previos o en el contrato como tal, que se tengan en cuenta los productores de la región para que

obviamente el PAE se suministre por ellos, para que puedan pues vender sus productos y que las regiones se vean favorecidas” (SEC, comunicación personal, octubre de 2019).

A pesar de esto, existen algunos limitantes que pueden impactar en estas compras locales:

“La norma exige Invima y demás, pero la gente no tiene los registros porque son campesinos y eso es una limitante que le da al operador comprarle a esa persona, porque en el caso de que haya una intoxicación como le va a responder, quien le va a traer el producto, como mira el registro, es un problema para el operador [...] y pues esa es la norma” (SEC, comunicación personal, octubre de 2019).

Los procesos de compra actuales están enmarcados desde una visión occidental en los estándares y normatividad mencionados anteriormente, esto favorece a grandes empresas productoras de alimentos, que son quienes cumplen con estos criterios de “calidad” impuestos. Valderrama (2019) menciona que el estudio de la FAO (2016) realizado en Antioquia, encontró que solo el 37% de los alimentos que abastecen a las compras institucionales se adquieren dentro de la región o zona local y solo el 3% de las compras directas se realizan a organizaciones de agricultores familiares. Lo anterior, ha puesto a los operadores privados e intermediarios como grupos dominantes del sistema alimentario al tener el control mayoritario en el abastecimiento de alimentos y en la ejecución de los recursos (Valderrama, 2019).

La comunidad educativa reconoce la importancia que el PAE tiene dentro de la institución e identifican que estos alimentos que llegan de manera oportuna y en buenas condiciones de calidad, favorecen el estado de seguridad alimentaria y nutricional de los estudiantes. Aunque se realice mediante la asistencia alimentaria, P.PEC identifica que existen aspectos a mejorar, pues algunos alimentos están incluidos de acuerdo con lo que se plantea desde la institucionalidad y no desde lo que es culturalmente apropiado en la cultura del Pueblo Nasa:

“Los alimentos que llegan pues son prácticamente con base en una minuta que organizan desde allá, desde Bienestar³⁵, y pues es lo que ellos creen que corresponde a la dieta o la necesidad de los estudiantes, es eso lo que ellos envían” (P.PEC, comunicación personal, septiembre de 2019).

La anterior consideración da cuenta, de la solicitud expresa de la comunidad para contar con una minuta territorializada que sea diseñada con verdadera participación comunitaria y que permita decidir qué alimentos incluir en el ciclo de menús que sean apropiados culturalmente. Para el pueblo Nasa, la alimentación y nutrición no está ligada solo al acto de ingerir alimentos o a lo meramente biológico, es un proceso más complejo, en el que se puede vivir por muchos años de manera respetuosa con la naturaleza y la madre tierra si se alimenta adecuadamente tanto al cuerpo como al espíritu (García, 2015).

La alimentación escolar juega un papel esencial para la contribución al mejoramiento de la inseguridad alimentaria y nutricional y de la autonomía y soberanía alimentaria, pero debe ir de la mano del mejoramiento del desarrollo económico local, para la reducción de la vulnerabilidad social, el fortalecimiento de la organización social y la colectividad (Aberman, 2007). Enlazar la agricultura a la alimentación pública permite mecanismos más favorables de comercialización al eliminar la intermediación que mantiene a los programas de alimentación bajo sistemas de abastecimiento ineficientes y desconectados del contexto local (Valderrama & Schneider, 2018).

2.3 Complemento alimentario ACIN

El complemento alimentario brindando por la ACIN en la IEET, se encuentra estructurado desde el año 2018 con el fin de complementar lo que brinda el PAE. Está a cargo directamente del Cabildo indígena del Resguardo de Toez, específicamente por el tejido de educación ACIN. Nace como un sueño de brindar una alimentación apropiada a los y las estudiantes, CEA, quien hace parte del tejido de educación ACIN refiere que:

³⁵ Como se ha mencionado, el PAE paso de estar a cargo de ICBF al MEN. Pese a esto, varios de los comentarios recogidos durante el trabajo de campo, evidencian que el “Bienestar” (ICBF) es la entidad que siguen asociando al PAE.

“Nace como una alternativa de ofrecerles alimentos sanos y limpios, antes se daban alimentos de mala calidad, hacemos lo que podemos y eso que nuestros recursos son mínimos” (CEA, comunicación telefónica, octubre de 2019).

Este complemento alimentario busca superar los problemas que debilitan las formas de vida, pero también el tejido social y cultural del pueblo Nasa. La tradición agrícola de los Nasa consiste en producir alimentos sanos y en armonía con el medio ambiente (CICR, 2016). Los alimentos son considerados como el vínculo entre el territorio y las personas, entre la vida con la muerte, el cielo con la tierra (Portela, 2002). Los alimentos limpios y sanos son aquellos libres de químicos, el pueblo Nasa identifica que el exceso de agroquímicos en los cultivos familiares y comunitarios tradicionales, así como los alimentos de uso industrial vienen poniendo en peligro la salud de los seres humanos y no humanos que habitan el territorio (Navegador Indígena, 2019).

El complemento busca asegurar un aporte nutricional adicional para todas y todos los estudiantes. P.PEC refiere que varios de los y las estudiantes presentan condiciones de inseguridad alimentaria y que es posible mejorar su estado, en la medida que se complementen las dos modalidades de asistencia alimentaria que se ofrecen actualmente en la institución:

“Aquí la mayoría o pues yo he visto muchos estudiantes en la parte alta, que madrugan y vienen sin desayuno, si yo que vivo aquí y he procurado comer algo en casa, a las diez de la mañana ya mi estomago está vacío [...] entonces yo digo que a las diez debería ser un refrigerio, que se acomode como más a la situación y las necesidades del estudiante” (P.PEC, comunicación personal, octubre de 2019).

Este relato refleja la crítica situación que viven los pueblos indígenas en términos de Inseguridad Alimentaria en el Hogar (INSAH)³⁶, el 77% de los hogares de comunidades indígenas la padece. La manifestación de la INSAH es el hambre. El hambre es un estado permanente, más allá de la sintomatología aguda, de la carencia de nutrientes o del

³⁶ Dato nacional corresponde al 54,2% (ENSIN, 2015).

balance calórico. Si bien, la disponibilidad de alimentos hace parte de la experiencia del hambre, esta debe ser entendida desde el consumo de alimentos a partir del ámbito cultural, de lo contrario estaríamos hablando de “hambrientos con estómagos llenos” (Juárez, 2013). En este contexto, el hambre se debe a la pérdida de cultura alimentaria, alimentos tradicionales y conocimientos ancestrales, derivado del modelo de desarrollo modernizante (Pachón et al., 2018). A largo plazo, el hambre transmite, perpetúa e intensifica el ciclo de pobreza y de vulnerabilidad económica y social (Schneider & Valderrama, 2019).

Para el pueblo Nasa una mala alimentación de los miembros de la comunidad, especialmente en la primera infancia, repercute negativamente en su desarrollo físico y mental, así como también incide en la pérdida paulatina de sus tradiciones y costumbres que se basan precisamente en el cultivo diverso, limpio, ecológico y orgánico a través de Tul o huerta (Navegador Indígena, 2019).

Actualmente, el complemento no cuenta con una minuta o ciclo de menús específico, por ello ACIN organiza su operación mediante la solicitud de remesas de manera quincenal por parte de la IEET. Dependiendo de lo que solicite la institución, el transporte es en vehículos particulares de los comuneros. Suministran principalmente frutas y hortalizas. En cuanto a la organización de la remesa P.PEC relata:

“Hay días que como le digo la minuta alcanza para darles la arepita, viene la promasa y se hace la arepita o las hojaldras. Otro día galletas, pero cuando se acaba el mercado, toca solo el agua de panela, a veces se retrasa, no llega a tiempo, pues toca con lo poquito que sobra del pedido anterior procurar cumplirles” (P.PEC, comunicación personal, octubre de 2019).

La situación descrita en el relato anterior coincide con los comentarios recolectados durante el trabajo de campo, estos concuerdan en que la principal limitación del complemento es no contar con un ciclo de menús diseñado. Esto genera que en la solicitud de remesas en ocasiones no sea exacta para el número de días solicitados. Se han buscado estrategias para subsanar esta limitación, como la organización de listas de pedidos de alimentos.

Imagen 2-4: Estudiantes de la IEET durante la entrega del complemento alimentario ACIN



Fuente: Registro fotográfico propio, septiembre de 2019.

La entrega del complemento tipo desayuno se realiza hacia las 9:30 y 10:00 am (Imagen 2-4). Al finalizar el consumo de alimentos los y las estudiantes realizan el lavado del menaje (platos, cubiertos y vasos), como un acto de formación desde la cosmovisión Nasa. La comunidad identificó que la cantidad de alimentos que se recibe desde PAE no es suficiente para atenuar la inseguridad alimentaria presente en el territorio. La estrategia de complementar la entrega de alimentos del PAE con los que brinda ACIN es un mecanismo para garantizar mejoría en la inseguridad alimentaria, que puede ejercer una influencia positiva en los y las estudiantes al permitir el acceso a alimentos más sanos, de mejor calidad y así mejorar la alimentación mediante la recuperación de tradiciones e inclusión de alimentos apropiados para su cultura.

“La ACIN lo está manejando desde el cabildo, entonces el cabildo se encarga de comprar el producto y ya lo ponen aquí, pedimos pepino, zanahoria, alimentos para ensaladas [...] Lo que se ha logrado, los acuerdos que se han hecho con la institución, es brindar todo lo que son legumbres, fruta, todo lo que no llega en el PAE nosotros se lo pedimos a la ACIN” (M.T, comunicación personal, septiembre 2019).

Este complemento alimentario tiene el potencial de ir más allá de solo alimentar a los y las estudiantes. Si bien la entrega del complemento alimentario ACIN mitiga el hambre, también busca adaptarse a la realidad de la comunidad, mejorar el desarrollo comunitario

y la economía local. La adquisición y suministro de alimentos del complemento se realiza a través de la compra directa de alimentos a los comuneros y comuneras. Vincular la alimentación escolar a la agricultura local ofrece beneficios económicos y a la salud, puede aumentar los ingresos de agricultores y estimular el desarrollo local (Aberman, 2007; PMA, 2013).

De acuerdo con Schneider y Valderrama (2019), la alimentación escolar tiene la potencialidad de trascender la mirada asistencialista y posicionarse como un mecanismo de construcción social al fomentar las redes alternativas agroalimentarias a través de las compras locales (p. 1). Al respecto Maluf (2015, citado en Valderrama, 2019), señala que “al integrar circuitos cortos de comercialización se puede promover modelos de producción sustentables, acceso a una alimentación más saludable y diversificada, reducción en las pérdidas y desperdicios y disminución en los costos energéticos, de transporte y logísticos” (p. 33). Además de evitar la intermediación y promover circuitos cortos de comercialización, las compras locales facilitan los procesos de devolución en casos en que los alimentos llegan en condiciones que no son óptimas para el consumo humano, al respecto P.PEC refiere:

“Y cuando los enviaba, no llegaban de buena calidad, porque pues eran operadores que llegaban y escasamente entregaban y no había forma de uno hacer un reclamo, de decir no, esta fruta salió en mal estado o devuélvanmela [...] a diferencia del cabildo que entregan los alimentos frescos y en el momento que haya alguna situación de daños y eso, pues ahí podemos hacer devoluciones” (P.PEC, comunicación personal, octubre de 2019).

Como se evidencia en la anterior entrevista, el complemento alimentario ACIN fomenta relaciones sociales de cercanía entre productores y consumidores beneficiando mutuamente a la comunidad. Esta forma de operación con dimensiones y objetivos distintos a las grandes cadenas comerciales privilegia la autonomía alimentaria de la comunidad y genera ventajas al simplificar las operaciones dentro del sistema de abastecimiento de la alimentación escolar, producto de la venta y entrega directa de algunos alimentos frescos. Esto tiene efectos positivos sobre la eficiencia de los procesos (Schneider & Valderrama, 2019). Pero también sobre el consumo y aceptación de estos por parte de los y las estudiantes. Al disminuir las distancias y el tiempo de transporte en

la distribución, se mejora la calidad y oportunidad de entrega de los alimentos. Tal como relata P.PEC, se simplifica la recepción y devolución de alimentos. Adicional, los productores pueden obtener mejores precios por sus productos al disminuir el número de intermediarios y se limitan los efectos del cambio climático generados por el procesamiento, transporte y empaque de alimentos en los circuitos agroalimentarios que genera un 15 a 20% de las emisiones globales.

Actualmente, la ineficiencia y desconexión de la alimentación escolar está sujeta a la lógica del mercado y la burocracia, ambas totalmente ajenas a las realidades de las comunidades indígenas. Sin embargo, el complemento alimentario al estar basado en sistemas alimentarios sustentables tiene la potencialidad de ir más allá de ser un programa asistencialista que entrega alimentos para mejorar la condición nutricional de los y las estudiantes. Morgan y Sonnino (2008), refieren que mediante la alimentación escolar es posible generar impactos transversales en otros componentes y garantizar así el derecho a la alimentación, mediante el acceso a alimentos más saludables, de mejor calidad y adecuados culturalmente, minimizando también la exclusión socioeconómica, así como creando oportunidades para el desarrollo económico de los productores de alimentos en pequeña escala, orgánicos y provenientes del comercio justo.

2.4 Tienda escolar de la Institución Educativa Etnoeducativo Tóez

La tienda escolar³⁷ en la IEET es un espacio creado por toda la comunidad educativa que influye en la alimentación de los y las estudiantes de la institución. Surge como una alternativa para suministrar alimentos que no están incluidos dentro de la minuta, a niños, niñas, adolescentes y al cuerpo docente. Funciona de lunes a viernes, en el horario de receso alrededor de las 10:00 am.

En el trabajo de campo, algunos profesores comentaron que hace unos años el colectivo de profesores y profesoras intentó administrar la tienda escolar, sin embargo, según estos,

³⁷ La tienda escolar desde la mirada institucional es definida como el espacio ubicado dentro de los establecimientos educativos destinado al expendio de alimentos para el consumo de la comunidad educativa (Proyecto de Resolución Tiendas escolares, 2015).

no genero rentabilidad. La administración de la tienda escolar está a cargo de los estudiantes y familias del Resguardo quienes ofrecen productos elaborados para el consumo inmediato.

Imagen 2-5: Tienda Escolar de la IEET.



Fuente: Registro fotográfico propio, visita de campo a IEET, 2019.

La tienda está construida en un espacio alterno al comedor escolar. Como se puede apreciar en la imagen 2- 5, la oferta de alimentos es principalmente de productos ultra procesados, bebidas azucaradas, productos densos energéticamente, pero de bajo valor nutricional; también se ofrecen algunos alimentos típicos como empanadas con ají y otros productos elaborados que realizan algunas madres de familia de la IEET, al respecto el docente PIH comenta:

“Los muchachos que tienen la posibilidad, prefieren venir a comprar papas y chitos, eso les encanta, pasan derecho y ni miran la comida que se les da acá” (PIH, comunicación personal, octubre de 2019).

Lo anterior revela, como la modernidad/colonialidad es determinante en el debilitamiento y la pérdida de elementos culturales y contribuye a generar un rechazo hacia la alimentación tradicional indígena. Con el avance de la modernidad/colonialidad, se difunde un patrón de

alimentación que transforma las prácticas alimentarias de los pueblos indígenas y éstas quedan libradas a la decisión y elección individual (Fischler, 2010). El sistema agroalimentario globalizado hace cada vez más accesibles los productos ultraprocesados, lo que impacta y reconfigura la cultura gastronómica ancestral (Magaña & Villagómez, 2018).

El debate de la decolonialidad del gusto analiza cómo se ha formado y transformado el gusto bajo las lógicas de dominación colonial del sistema agroalimentario global. La reconfiguración de los patrones alimentarios se da en gran parte por el patrón de poder que trajo el mestizaje, a través de la asimilación cultural y factores tales como la proximidad a los centros urbanos y las prácticas de discriminación racial (Ocaña, 2019).

La tienda escolar puede integrarse como un espacio en el que se recuperen y transmitan saberes milenarios alrededor de la alimentación, de las mingas de trabajo en la huerta y el cuidado, preparación y consumo de los alimentos en comunidad alrededor del fogón. Si en la tienda escolar se ofrecen con la aprobación de las directivas de la institución educativa, alimentos no nutritivos y bebidas azucaradas, eso será lo que predomine en la alimentación escolar y los y las estudiantes fuera de la escuela, buscarán continuar con esta práctica alimentaria (López Daza et al., 2017).

3. Alimentación escolar desde un enfoque decolonial

En este capítulo se presenta la discusión de la alimentación escolar desde un enfoque decolonial, para desde allí esbozar en el próximo capítulo las principales estrategias que pueden fortalecer los procesos que confluyen en la alimentación escolar del Pueblo Nasa y la seguridad alimentaria y soberanía y autonomía alimentaria. La discusión parte de lo que Castro-Gómez (2010), ha denominado la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser; poder y saber.

El enfoque teórico empleado es el pensamiento decolonial, el cual surge como postura crítica ante el pensamiento hegemónico eurocéntrico, antropocéntrico y etnocéntrico. Asimismo, se refiere a un proceso que busca comprender y trascender la modernidad/colonialidad. La experiencia colonial ha supuesto conocimientos, saberes y formas de organización, que menosprecian los que surgen desde las comunidades. Sin embargo, el pueblo indígena Nasa ha encontrado formas para mantener y hacer pervivir sus visiones del mundo.

En esta discusión se analizan las tres categorías mencionadas con los resultados de la caracterización de la alimentación escolar en el Resguardo de Toez, con el objetivo de comprender sus diversas resistencias, opresiones y procesos emancipatorios que reivindican su cosmovisión y la defensa y construcción de SAN, SbA y AA. Este salto entre los enfoques impuestos hacia diálogos decoloniales con las comunidades, en donde se ensayan otras formas de usos y relaciones con los bienes naturales, con la cultura, con el legado de sus ancestros y mayores, con su realidad social y la defensa de sus territorios, es indispensable para brindar a todos sus pobladores SAN, SbA y AA (Franco & Valero, 2011).

3.1.1 Colonialidad del poder

En este apartado se utiliza el concepto de colonialidad del poder para analizar los procesos de la alimentación escolar de la IEET. La colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación (Magaña & Villagómez, 2018). Esta es una herramienta teórica que permite ver el lazo entre la colonialidad política y económica y la colonialidad de saber y ser, que se analizan más adelante.

Se identificó un tipo de colonialidad del poder que es transversal a la experiencia de la alimentación escolar y en general, al pueblo indígena Nasa principalmente en el Norte del Cauca y las comunidades que habitan el territorio. En la actualidad, las organizaciones y las comunidades reciben constantes amenazas a su pervivencia. La presencia de grupos criminales en el territorio y la corrupción generan presión no solo sobre el territorio, sino también sobre la vida de las personas. El exterminio de líderes y lideresas sociales³⁸ genera ingobernabilidad territorial. Esta pérdida de control del territorio y lucha está desgastando el tejido comunitario. A pesar de que se realizan ciertos proyectos y procesos en red para hacer frente a las amenazas, no existe una apuesta política real para eliminar este tipo de dominación y exterminio (Indepaz, 2019).

Además, la extensión del paradigma productivo capitalista se expresa en toda la experiencia de la alimentación escolar del pueblo Nasa. Alternativas planteadas alrededor de la alimentación escolar del Pueblo Nasa le apuestan a reconfigurar los procesos de intervención planeados desde el Estado y hacer frente a este tipo de colonialidad del poder. La necesidad de superar dicho paradigma y cambiarlo por una lógica comunitaria de los medios de producción para que las necesidades colectivas puedan garantizarse implica un desarrollo con un giro decolonial.

³⁸ 627 personas líderes y lideresas sociales y defensores de Derechos Humanos han sido asesinados, entre el 24 de noviembre de 2016 (fecha en la que se suscribió el acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC – EP) y el 20 de julio de 2019. De ellos, 142 eran indígenas, siendo Cauca el departamento con mayor número de asesinatos (Indepaz, 2019).

El cuestionamiento y lucha continua por parte del pueblo Nasa hacia este paradigma que se impone ante su cosmovisión y formas de vida, ha significado una paradoja toda vez que han logrado el reconocimiento y la institucionalización de sus derechos por parte del Estado. No obstante, esto ha llevado consigo imposiciones para el ejercicio de su autonomía, pues las condiciones materiales para posibilitar el ejercicio de sus derechos resultan limitantes. Un ejemplo de ello es que el ejercicio de la autonomía sobre varios de los programas y alternativas gestadas en el territorio para la alimentación escolar es truncado debido a los recursos limitados con los que cuentan, pero también la normatividad impuesta delimita el ejercicio de su autonomía.

Lo anterior, genera una coyuntura de resistencias y tensiones en donde la alimentación escolar del pueblo Nasa está inmersa en una lucha por la autonomía y autodeterminación, que a su vez propende por el reconocimiento por parte del Estado. Pero esto conforma una paradoja toda vez que, al obtener este reconocimiento, se obtienen también limitaciones e imposiciones para el ejercicio de su autonomía. En consecuencia, dicha coyuntura debe entenderse como una relación compleja entre el poder hegemónico del Estado (que reconoce) y los pueblos indígenas (que exigen reconocimiento), sin desconocer el papel y la autonomía de las organizaciones indígenas (Ocaña, 2019).

▪ **Proyecto Educativo Comunitario**

Analizar el PEC desde la colonialidad del poder, implica pensar en cómo nació. En 1994, se ordena la creación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en todo el sistema escolar del país. Sin embargo, la creación del PEI desde la lógica centralizada del Estado se mostró insuficiente para los proyectos comunitarios educativos que el CRIC ya estaba desarrollando. Esta expresión de la colonialidad del poder homogeneiza las dinámicas de las regiones y las comunidades. Esto llevó a que la comunidad indígena demandara la atención del MEN y mediante la incidencia social y política se logró la creación del PEC. La comunidad destaca este logro proveniente de la lucha y reivindicación de la organización social Nasa.

El PEC es un espacio de formación que pretende de alguna manera, recuperar las formas de producción local y regional y fortalecer elementos culturales y políticos propios, que desde la cosmovisión Nasa, salvaguardan la identidad y autonomía. No obstante, la subordinación jerárquica desde el Estado evidencia el control, la regulación y los límites

estatales que se imponen a la aplicación de los proyectos. La comunidad educativa identifica que la financiación de estos proyectos es insuficiente. En el año 2017, el CRIC junto con varias autoridades indígenas reclaman ante el MEN recursos para poder desarrollar el PEC. Llegando al acuerdo de un aumento del 10% sobre el presupuesto³⁹ (CRIC, 2017). Este limitado respaldo del Estado y las instituciones evidencia que esta experiencia es planteada desde una lógica de poder cimentada en las relaciones coloniales, raciales y neoliberales.

Desde el pueblo indígena Nasa existe clara resistencia al modelo neoliberal, por ello apuestan por construir una economía equilibrada, respetuosa del medio ambiente, cuyos frutos favorezcan a toda la población. La colonialidad del poder institucional y estructural obstaculiza los esfuerzos del pueblo Nasa por construir un sistema alimentario justo y sustentable, en el cual ellos desde su autonomía y soberanía alimentaria sean quienes tomen las decisiones sobre las dinámicas comunitarias a incluir en el PEC.

En la IEET, el Proyecto Educativo Comunitario se ve fortalecido gracias a la modalidad agroecológica, las formas de trueque y el rescate del trabajo con la naturaleza propio del pueblo indígena Nasa. Lo anterior, como forma de resistencia al avance del capital privado y, al mismo tiempo, formas de exponer la importancia de alternativas en el consumo de alimentos para que sus formas de vida pervivan.

- **Programa de alimentación escolar**

El PAE se encuentra actualmente a cargo del MEN. Desde allí se orientan una serie de lineamientos que estructuran el funcionamiento del programa. La colonialidad del poder se ejerce toda vez que dichos lineamientos imponen criterios ajenos a la realidad de las comunidades y homogeneizan los patrones de consumo. En la actualidad el PAE está planteado bajo una mirada biológica o asistencial (hecho que no niega la validez del programa), en la cual se tiene como objetivo saciar o evitar el hambre durante la jornada y mantener bajos los niveles de deserción escolar.

³⁹ Acuerdo para el año 2016.

El modelo del PAE en Colombia, más que apuntar a mejorar el desarrollo de los y las estudiantes en todas las esferas de la vida y su relación con la comunidad y la naturaleza, se dirige a una perspectiva asistencialista de entrega de raciones alimentarias, frecuentemente sin pertinencia cultural, desconectadas de la producción local y la generación de circuitos cortos. Sin embargo, la organización social de los Pueblos indígenas y con especial fuerza el pueblo Nasa ha logrado rupturas al fijar la atención del Estado en las comunidades indígenas, realizar incidencia política para garantizar el 100% la alimentación escolar, y participar de otras estrategias que permiten proteger sus intereses y cosmovisión.

La Resolución 18858 de 2018 que direcciona el PAE para pueblos indígenas, si bien es una estrategia creada bajo una lógica colonial, ha logrado posicionar la exigencia de los pueblos indígenas para que desde su autonomía puedan ofrecer el PAE bajo su tradición cultural y alimentaria. No obstante, deben ceñirse a unos lineamientos y normatividad sanitaria para la preparación y distribución de estos alimentos. Esta autonomía se ve limitada en la práctica pues es el Cabildo del Resguardo de Huellas quien ejecuta los recursos y presta el servicio, pero es la institucionalidad mediante dichos lineamientos la que define lo que el operador va a ofrecer en la alimentación escolar de la IEET.

La exigencia de cumplimiento de requisitos y reglamentos desde el MEN y la normatividad sanitaria son incompatibles con la realidad comunitaria. Esta colonialidad del poder genera en primer lugar, situaciones como una escasa participación social en el PAE y en los procesos de contratación. En segundo lugar, lleva a los cabildos indígenas que desean participar como operadores, a una asimilación forzada de los criterios y lineamientos de calidad y eficiencia impuestos por el PAE, SGT refiere al respecto:

“Con los productos pecuarios ya es más difícil, porque los requisitos son mayores por ejemplo respecto al pollo. Si usted por ejemplo produce pollo, es muy difícil que usted solo le saque la pechuga al pollo, que es lo que nos exige PAE, porque usted vende todo el pollo, no solo la pechuga. Entonces hay que buscar otro proveedor como por ejemplo Bucaneros” (SGT, comunicación personal, septiembre de 2019).

Esto refleja que, aunque que existen las normativas de compras locales para el PAE⁴⁰, en la práctica el impacto de estas puede llegar a ser muy débil. Las dificultades están directamente relacionadas con la exigencia de criterios de calidad (visto desde el mundo occidental/colonial) que propician las relaciones de dominación de monopolios de empresas privadas, cadenas de comercialización desconectadas y con gran cantidad de intermediarios que perpetúan la desconexión entre consumidor y productor (Valderrama, 2019). De igual forma, se da la priorización de los procesos basados solamente en la ganancia económica. Esta inserción de la lógica del mercado genera una ruptura con sus formas de vida, sus cosmovisiones ancestrales y su autonomía y soberanía alimentaria.

Otra de las manifestaciones desde la colonialidad del poder, es la obstaculización de la ejecución del PAE acorde a la visión de los pueblos indígenas, debido al presupuesto restrictivo de los contratos. Los recursos asignados por el MEN no cubren las necesidades básicas y menos las diferenciales a las que está obligado, de acuerdo a los nuevos lineamientos PAE para los pueblos indígenas (CRIC, 2018). Esto genera una escasa confianza y credibilidad por parte de la comunidad en las instituciones públicas debido a una larga tradición de exclusión económica y social.

▪ **Complemento Alimentario ACIN**

El complemento alimentario ACIN nace como una estrategia comunitaria alternativa a los programas públicos dirigidos al pueblo Nasa que no se ajustaban a la realidad local. Este surge como una opción de base social con el fin de mejorar la inseguridad alimentaria de los y las estudiantes de los Resguardos Indígenas del pueblo Nasa. Ante el panorama de hambre y necesidades, la comunidad se organizó para entregar este complemento. Si bien tiene poco tiempo de funcionamiento en la IEET, ha logrado vincular la alimentación escolar con los y las comuneras del Resguardo. Este proceso de movilización comunitaria está recuperando los vínculos entre la producción y el consumo de alimentos, incrementa la diversidad alimentaria, el fortalecimiento las compras locales y el tejido comunitario.

No obstante, la colonialidad del poder permea las dinámicas del pueblo Nasa que no está al margen de las dinámicas globales. La comunidad identifica que no contar con una minuta

⁴⁰ Mencionadas en el capítulo 2.

puede ser una limitación al no contar con un esquema (moderno/colonial) de organización para realizar la compra de alimentos.

- **Tienda escolar de la IEET**

La tienda escolar en la IEET está creada como un espacio alternativo a la alimentación ofrecida en el comedor escolar. Aunque este espacio no está organizado bajo el modelo de tienda comunitaria, si integra elementos de economía solidaria⁴¹ que pueden fortalecer esta estrategia. Actualmente ofrece productos ultra procesados y bebidas azucaradas. También ofrece alimentos preparados por la comunidad, algunas madres de estudiantes que viven en el Resguardo llevan sus productos para la venta.

La colonialidad del poder, se presenta mediante la dominación de las empresas que dominan el sistema alimentario globalizado, especialmente en la producción de alimentos y que operan acaparando la venta de estos productos. La venta de alimentos ultra procesados ha crecido de manera considerable, acelerando la expansión de este tipo de alimentos, su presencia es a nivel mundial y tienden a controlar el mercado agroalimentario, por lo que, la venta de productos elaborados y ultra procesados ha ido cambiando paulatinamente la alimentación de las comunidades (Magaña & Villagómez, 2018).

3.1.2 Colonialidad del saber

La matriz de modernidad/colonialidad determina cuales conocimientos pueden considerarse válidos y cuáles no. A partir de esta premisa, se describe la colonialidad del saber cómo “el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130). Sobre esta categoría de la colonialidad Albán (2010), señala que:

“La dicotomía entre conocimiento y saber, muy propia del pensamiento moderno, ha oscurecido la posibilidad de reconocer que las comunidades son productoras de

⁴¹ La ACIN considera que la economía solidaria es una economía integral, una economía sostenible; constituye un mundo integral inmerso en la economía (Calero, 2010).

conocimiento [...] Además, ha deslegitimado el acumulado histórico que ellas poseen y que les ha permitido re-existir y mantenerse a través de los tiempos de cara a procesos de globalización” (p. 21).

El paradigma de producción de conocimiento (racional y científico) desde la imposición del imaginario del sistema mundo moderno/colonial, se ha fortalecido a partir de la negación de los saberes y conocimientos subalternizados; y a la imposición de una identidad asociada a lo tradicional como un aspecto premoderno, bárbaro y salvaje, dotado de una humanidad incompleta (menos humano) o débil (Castañeda Sifuentes, 2018).

Los pueblos indígenas son portadores de saberes y paradigmas epistemológicos negados, oprimidos, discriminados y silenciados desde la colonización y a través de la modernidad/colonialidad latente. Sin embargo, éstos encuentran respuestas en contravía de la colonialidad del saber, que les permiten el desarrollo de conocimientos propios y el rescate de sus formas ancestrales de pensamiento. Esto le ha permitido al pueblo Nasa impulsar estrategias de conservación y de reafirmación identitaria. Para el caso de la alimentación, se mantienen prácticas de consumo tradicionales, mientras se incorporan los nuevos productos aportados por la modernidad/colonialidad (Albán, 2010).

La experiencia de la alimentación escolar en la IEET, esta permeada por la colonialidad del saber, pues en cierto sentido se ha constituido a partir del pensamiento moderno/colonial. No obstante, dentro de la experiencia colonial y en el devenir de sus luchas por la existencia y la autonomía, el pueblo Nasa se ha apropiado de dichas nociones para llenarlas de un contenido propio de acuerdo con sus usos y costumbres, como una estrategia de hacer frente a la imposición del poder hegemónico del Estado (Castañeda Sifuentes, 2018).

▪ **Proyecto Educativo Comunitario – PEC**

El PEC en la IEET mediante su enfoque agroecológico, tiene la potencialidad de conservar saberes ancestrales de manejo y cuidado de la naturaleza ligados a la Madre Tierra. La formación y educación desde el PEC, se ejerce mediante la memoria colectiva, mediante el respeto, valoración y cuidado de la naturaleza como condiciones necesarias para la convivencia comunitaria y la experiencia de enseñanza-aprendizaje (Molina & Tabares, 2014). Este emerge de forma concreta de la etnoeducación, que obedece a un proyecto

político que busca desde la educación y los saberes locales⁴² fortalecer los procesos de identidad, de liderazgo, de autonomía y soberanía alimentaria.

Existe un tipo de colonialidad del saber que se manifiesta cuando la educación convencional se sobrepone a las tradiciones ancestrales indígenas y al manejo de los programas como el PEC. Históricamente se ha ido eliminando el saber indígena cuyo resultado ha sido que la vida en estas comunidades se ha caracterizado por un denominador común, la resistencia. En la IEET en el año 2019, se empezó a construir el Proyecto Educativo Intercultural Comunitario (PEIC), que es una modificación al PEC. Este parte desde el reconocimiento de la diversidad de saberes y culturas, ya que en la institución confluyen saberes no solo de los indígenas Nasa, sino también de afros y campesinos. Estos aspectos refuerzan la resistencia de la identidad ante la creciente implantación de la visión occidental del mundo.

Una manifestación de la colonialidad del saber se ejerce cuando se cambia la relación con la madre tierra a la concepción de la naturaleza como recurso natural (objeto), esta visión eurocéntrica rompe con la cosmovisión indígena que la comprende como un ente vivo y espiritual, y que tradicionalmente le ha otorgado los principales medios de vida (Castañeda Sifuentes, 2018). También se presenta al negar los conocimientos de los sabedores del pensamiento, los mayores, la vida de *Uma Kiwe* y los consejos del camino del sol y de la luna. Estas formas de comprender el mundo que fundamentan al pueblo Nasa, son fuente de sabiduría y conocimiento que fortalecen la organización indígena y que hacen frente al modelo moderno/colonial hegemónico y globalizado (Güetio, 2015)

El PEC representa un mecanismo de resistencia toda vez que logra integrar la producción limpia de alimentos, el intercambio de productos con el PAE (trueque) y el fortalecimiento de cultivos tradicionales como el tul Nasa y el enfoque agroecológico. Aunque varios aspectos de la agroecología se llevan a cabo en la IEET, este enfoque en ocasiones deja de lado que el trabajar la tierra tiene significados espirituales más allá del uso para la siembra y cosecha de alimentos sanos y limpios (Lugo, 2019).

⁴² Los saberes locales son un constructo cognitivo que emerge por las interrelaciones, e interpretaciones, entre lo humano, lo natural y lo sobrenatural, lo cual se ve reflejado en los modos de habitar la tierra mediante expresiones como el agroecosistema (Lugo, 2019).

▪ **Programa de Alimentación Escolar – PAE**

La colonialidad del saber en el PAE, se manifiesta de diversas formas. Por ejemplo, al no reconocer los saberes tradicionales como legítimos al momento de realizar la contratación directamente con los cabildos indígenas. Como se esbozó en el capítulo anterior, para el Estado y las instituciones es necesario que quienes deseen participar en los procesos de contratación cumplan con ciertos procesos de certificación y normatividad para ser reconocidos dentro de las compras locales públicas. La forma de operación del PAE es técnica, sin tener en cuenta los saberes tradicionales y la cultura local. Esta imposición de conocimientos técnicos y lineamientos sobre los saberes tradicionales resulta frustrante para las comunidades, pero también para los funcionarios en el territorio quienes reconocen que la comunidad posee la capacidad de fortalecer al PAE.

Los lineamientos del PAE que los ciclos de menús deben realizarse acorde a los usos y costumbres alimentarios de una comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Estos deben promover la inclusión de productos ancestrales de consumo habitual local mediante los ciclos de menús y preparaciones de la cocina tradicional regional. No obstante, la elaboración de los ciclos de menús se construye bajo la lógica occidental colonial y no consigue comprender las dinámicas de las comunidades indígenas. Estos deben estar sujetos a la recomendación de calorías y nutrientes propuesta desde el conocimiento científico occidental y universal.

El PAE, como se ha mencionado, no está adecuado epistemológica ni metodológicamente a la realidad local. El modelo de alimentación “adecuada” que se promueve desde el PAE, está construido sobre la colonialidad del saber, puesto que se han creado normativas alimentarias y nutricionales muy difundidas, que son ajenas a las prácticas reales de consumo en las comunidades. La imposición de visiones a través de los programas asistenciales, en este caso el PAE, representa un legado histórico de colonialidad del saber que privilegia a un grupo dominante y que limita sus derechos mediante la transformación de los comportamientos alimentarios.

▪ **Complemento Alimentario ACIN**

La comunidad educativa indígena Nasa en la IEET reconoce que sus prácticas alimentarias han sufrido transformaciones y transiciones que la asemejan cada vez más con la

alimentación globalizada y planteada desde una mirada colonial. La expansión del proyecto moderno/colonial, a través de la colonialidad del saber ha extendido conocimientos que han sido apropiados y leídos por las comunidades indígenas desde una mirada que podría denominarse propia (Ocaña, 2019). Siendo conscientes que son ideas traídas “desde afuera”, es decir que responde a lógicas modernas y coloniales de comprender la alimentación escolar, han logrado conjugar sus aprendizajes con elementos del pensamiento propios.

La comunidad identifica que no contar con un ciclo de menús diseñado, dificulta la operación del complemento y la oportunidad en la entrega de los alimentos. Esto puede leerse como una expresión de la colonialidad del saber que permea la experiencia del complemento alimentario, ya que ubica en el “ideal” impuesto por PAE un referente válido de conocimiento. No obstante, la propuesta de la ACIN es crear una minuta que permita recuperar los saberes y tradiciones relacionados con la alimentación. Llegando más allá de solo la adecuación de calorías y nutrientes en el ciclo de menús propuesta desde el conocimiento científico occidental y universal.

El complemento alimentario que brinda ACIN, si bien está planteado desde una lógica similar a la del PAE que se basa en la asistencia alimentaria mediante la entrega de un complemento durante la jornada escolar. No desconoce que la organización social juega un papel fundamental en pro de fortalecer la autonomía del pueblo Nasa, para trascender este enfoque asistencialista y trabajar de manera articulada entre la institución educativa, la ACIN y los comuneros y comuneras que producen alimentos en el resguardo y la región.

3.1.3 Colonialidad del ser

El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar los interrogantes sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos. Mignolo (2003), señala que la colonialidad del ser se refiere, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje e identidad. De esta manera, tanto el conocimiento como los saberes están ligados fuertemente al lenguaje, y este juega un papel fundamental en la reproducción de la dominación y de la colonialidad del ser. Esta se encuentra implantada en las subjetividades de los individuos

y colectivos, dominadores y subalternizados, aparece en proyectos históricos e ideas de civilización (Maldonado-Torres, 2007).

La colonialidad del ser se expresa de manera transversal en toda la experiencia de la alimentación escolar, en la medida en que los elementos identitarios del pueblo nasa se han ido transformando y reconfigurando. Para el pueblo Nasa los procesos sociales y comunitarios son esenciales para la pervivencia de su identidad. La minga comunitaria es un practica ancestral de los pueblos indígenas, en el cual se ejerce el principio de unidad. Esta se da mediante un espacio de encuentro de grupos de personas, ya sea de la misma familia o entre comuneros y comuneras, orientados por los mayores y mayoras para adelantar actividades familiares, comunitarias y organizativas (NASA-ACIN, 2020). M.T narra cómo se dan las mingas actualmente en el Resguardo de Toez:

“La dificultad es que cuando hacen las mingas en la comunidad se sobrentiende que deben hacer comida tradicional, pero les dan pescado frito, arroz, dan lentejas y no hacen el mote o el sango⁴³ que es lo tradicional... antes se llegaba con alimentos para ayudar con la olla comunitaria” (MT, comunicación personal, septiembre 2019).

La minga es mucho más que solo un espacio de productividad o de trabajo comunitario, este es un escenario que interrelaciona muchas de los aspectos culturales y sociales del pueblo Nasa, como la bebida, la comida, la conversación y la oralidad, el trabajo comunitario, el baile, el ocio y la resistencia (Molina, 2010b). En la reflexión anterior se muestra la colonialidad del ser está presente mediante la erosión de las tradiciones del pueblo Nasa, y como la olla comunitaria y la comida tradicional se han estado transformando, mediadas por la inserción moderna/colonial.

La colonialidad del ser se ha construido desde la dominación y por eso se generan contrariedades y no solo en sujetos individuales, sino también en los colectivos (Castañeda Sifuentes, 2018). La comunidad reconoce que, al perder muchos rasgos ancestrales, en relación con la alimentación tradicional, se está perdiendo parte de la identidad. Por ello,

⁴³ Sango (*Sag khasx*): Sopa de maíz.

la minga es un espacio esencial para mantener y recuperar las tradiciones alimentarias del pueblo Nasa.

La ACIN a través del tejido de comunicación para la verdad y la vida, publica en su página web una entrevista realizada a una mayora durante una minga en el territorio ancestral Nasa de San Francisco, municipio de Toribio, Cauca, quien relata cómo se daban las mingas anteriormente:

“La minga comunitaria más antes se realizaba que uno invitaba bastante gente a trabajar por lo menos para deshieras de maíz, café o frijol, las rocerías para sembrar el maíz. Se pelaba una vaca y se le daba a la gente con el mote o chaguasgua⁴⁴. En todo caso se hacía bastante carne, se les daba al almuerzo y lo mismo al desayuno y así era la minga... esto se ha venido perdiendo, ya no son como se hacían más antes” (NASA-ACIN, 2020).

El relato anterior, permite vislumbrar las transformaciones y el debilitamiento que se ha generado en cuanto a la minga. El espacio de la minga está cargado de simbología y representaciones que fortalecen la identidad Nasa. Más que trabajo, representa una posibilidad de diálogo y encuentro entre las personas. Como forma de resistencia se destaca su recuperación y superposición a la forma de intercambio mediada por el dinero, cuando en ella lo que la constituye, es la reciprocidad y la colaboración entre todos los integrantes; condición que niega que la única forma para salir adelante desde la visión capitalista sea la individualidad y la explotación de los otros.

La comunidad reconoce que, a pesar del orgullo que sienten por pertenecer al pueblo, están perdiendo formas de vida autóctonas. Según Escobar (2006), las identidades colectivas actúan como el terreno de lucha en el cual se interrelacionan tres planos: “El sujeto como una fuente de experiencia; el agente como la base para la acción y el ser como el sitio de la identidad social; esto es, la subjetividad, la agencia y la identidad del ser”. Es decir, la pérdida de saberes como la espiritualidad o el lenguaje responde a un complejo proceso de opresiones. En este sentido el CRIC menciona que “La pérdida total

⁴⁴ Chaguasgua: Refresco de maíz

o parcial de los elementos de la identidad indígena como son los resguardos, cabildos, lengua, trabajo comunitario (minga), historia, conocimiento médico, la defensa de las tradiciones, ha contribuido a la opresión y atraso de las comunidades indígenas, ante la sociedad dominante” (CRIC, 1978, 4).

La comunidad identifica una paulatina pérdida de la identidad cultural y cómo aquellos saberes ancestrales y la misma cosmovisión Nasa están quedando en el pasado. Ello genera un conflicto de identidad y autodeterminación de esta comunidad, es decir, la dualidad entre la necesidad de “desarrollo” y el significado de ser Nasa está generando contradicciones en el plano del ser.

▪ **Proyecto Educativo Comunitario – PEC**

El PEC como estrategia instalada en el Estado a partir de las luchas de los pueblos indígenas, tiene el potencial de replantear los diversos discursos que han calado en el lado más subjetivo de la comunidad. Esta estrategia es pertinente para hacer frente a la colonialidad del ser y promover en la comunidad educativa la importancia de las relaciones sociales, las formas de sentipensar, los saberes y conocimientos y la recuperación del “ser” Nasa como indisolubles con la naturaleza. Estos son ejes fundamentales para lograr la SbA y la AA, no sólo como una meta política, sino como un replanteamiento que permita una visión más humana de las relaciones en la comunidad (Magaña & Villagómez, 2018).

En el PEC de la IEET, el trabajo con la naturaleza y con la Madre Tierra es esencial. Sin embargo, la comunidad manifiesta que uno de los efectos de la colonialidad del ser, es el desapego y desprecio por los trabajos agrícolas y productivos, volviéndolos perezosos en las edades en que con mayor entusiasmo deben aprender los trabajos propios de la comunidad (Güetio, 2015). La idea de desarrollo moderno está presente en los diversos discursos y ha calado en el lado más subjetivo de las experiencias vividas. Así, existe la impresión de que los procesos de aprendizaje de conocimientos occidentales hacen que las personas sean más “civilizadas”.

El PEC tiene la potencialidad de fortalecer en niños, niñas y jóvenes de la IEET el reconocimiento de la Madre Tierra como entidad viva ante la imposición de la lógica de desarrollo moderno y su separación de la naturaleza. Fortalecer la identidad al vincular a los y las estudiantes con el trabajo y con las concepciones de naturaleza, alimentación,

cosmovisión, espiritualidad, prácticas de producción, distribución, preparación, consumo, gustos y sabores que son propias de su cultura (González, 2012).

▪ **Programa de Alimentación Escolar – PAE**

Según Restrepo (2015), la colonialidad del ser permea la cotidianidad, por ejemplo, en la identidad en situaciones como la formación del gusto. Esta es una de las principales preocupaciones identificadas en la alimentación escolar de la IEET, pues algunos alimentos o preparaciones tradicionales ya no son de gran interés dentro de la población escolar. En diversas ocasiones han intentado reproducir preparaciones tradicionales del Pueblo Nasa en los alimentos ofrecidos en el restaurante escolar, tales como el mote⁴⁵. Sin embargo, MT menciona lo siguiente:

“A los niños(as) casi no les gusta, si es sopa de verduras pasan derecho, pero si es pollo sudado y cosas así si les gusta, el mote la misma vaina [...] Lo que pasa es que se está cambiando la cultura porque la mayoría de estudiantes, no solo estudiantes, la mayoría de las personas, se han metido con gente de otras etnias y ahí cambia su forma de ser, su cultura, la alimentación y como aquí estamos cerca al Valle (del Cauca). A los muchachos no les gusta si no el pollo asado, el pollo frito, las comidas rápidas, entonces ya lo tradicional lo están dejando a un lado. Los antiguos sí, pero los jóvenes de ahora no. Entonces es complicado, pero es que es la cruda realidad” (MT, comunicación personal, octubre de 2019).

El anterior relato refleja como la modernidad/colonialidad ha permeado el proceso alimentario, en las comunidades indígenas y en el pueblo Nasa. La industria alimentaria, la cercanía geográfica a las ciudades como Popayán o Cali y la globalización de los alimentos ha traído consigo transformaciones en el comportamiento, cultura, prácticas y hábitos alimentarios locales.

La comunidad Nasa identifica los inconvenientes que estos cambios representan en su identidad y en su salud, cambios tales como la disminución en el consumo de alimentos o

⁴⁵ Mote: sopa hecha a base de maíz, se extrae el grano de maíz con ceniza de leña, se hierva, lava y posteriormente se le añaden algunos aliños.

preparaciones tradicionales, al ser sustituidos por otros de mayor comercialización, por alimentos industrializados, alimentos que se seleccionan ante crisis económicas (al ser más baratos) o por otros que son de mayor prestigio social y que pueden resultar de menor aporte nutricional, como el caso de las gaseosas, dulces y otros (Abadía et al., 2010).

La colonialidad del ser está presente en la introducción de muchos productos, alimentos y preparaciones que no eran comunes en medio del pueblo Nasa. La modernidad/colonialidad da como resultado la conjunción de preparaciones con productos o alimentos tradicionales y los productos introducidos. Esta situación se ha presentado a lo largo de los años, la alimentación se ha visto influenciada por los procesos de intercambio entre culturas. Sin embargo, la colonialidad del ser expresa al minimizar tradiciones culturales de un grupo por sobre otro y al implantarse esto en la identidad.

Lo anterior revela, como la modernidad/colonialidad mediante la asimilación cultural y factores tales como la proximidad a los centros urbanos, la introducción de programas asistencialistas y la globalización del sistema alimentario, fueron determinantes en el debilitamiento y la pérdida de las prácticas culturales, entre ellas la alimentación y contribuyeron a generar un rechazo hacia la identidad indígena (Ocaña, 2019).

▪ **Complemento alimentario ACIN**

La comunidad ha sentido discriminación por parte de las instituciones públicas al demandar ciertos derechos, como poder garantizar la alimentación escolar a través del PAE para el 100% de sus estudiantes. El complemento alimentario ACIN nació como una idea de mejorar la SAN, debido a la escasa confianza y credibilidad en las instituciones públicas debido a una larga tradición de exclusión social y económica del Estado.

En relación con la colonialidad del ser, se han identificado que existe cierta contradicción en cuanto a la identidad de la comunidad, algunos refieren que la mezcla de “etnias” y la cercanía del resguardo a las grandes ciudades ha influido en su identidad. Esto impacta en la alimentación de la comunidad de manera directa, pues existen alimentos con los que los niños, niñas y adolescentes de la IEET no se identifican, tales como las sopas de maíz, el mote o e sango. La comunidad identifica que los y las estudiantes tienen preferencia por el consumo de alimentos que han sido impuestos mediante la modernidad/colonialidad. A

suma de los puntos anteriores también se presenta la pérdida de algunas tradiciones, creaciones culturales y otros elementos y prácticas del saber local.

- **Tienda escolar IEET**

En cuanto a la colonialidad del ser en la experiencia de la tienda escolar, se evidencian ciertos rasgos de inferioridad de la cultura indígena frente a la occidental y moderna. A pesar de que los mayores reconocen que cuentan con una gran riqueza gastronómica y cultural, sufren la colonialidad del ser a través de la transformación de formas de vida tradicionales, como la pérdida de saberes ancestrales en la alimentación.

En segundo lugar, existe cierta motivación por querer ser cada vez más occidental, lo que significa, en el imaginario de los grupos subalternizados, más civilizado o desarrollado siguiendo el modelo global de alimentación. Ello impacta en el inconsciente de las personas, que buscan un desarrollo bajo el esquema occidental para ser aceptados en la sociedad (Morales & Girão, 2017). La interacción con alimentos ultraprocesados y “comidas rápidas” pueden generar un vínculo perjudicial para el fortalecimiento de la identidad del pueblo Nasa.

4. Estrategias de fortalecimiento para la construcción de soberanía y autonomía alimentaria

La palabra sin acción es vacía. La acción sin palabra es ciega. La palabra y la acción por fuera del espíritu de la comunidad son la muerte (Pensamiento Nasa)

En este capítulo se esbozan las principales estrategias que pueden fortalecer los procesos que confluyen en la alimentación escolar del Pueblo Nasa, como respuesta al tercer objetivo planteado. Para iniciar quiero poner de manifiesto las limitaciones con las que cuenta el planteamiento de estas estrategias, puesto que, debido a la situación de orden público en el Resguardo de Toez y en general en varios municipios del Norte del Cauca, volver al territorio y concertar un espacio físico de participación con la comunidad no fue posible. No obstante, se realizó un proceso de validación con algunos representantes de la comunidad por medios digitales.

El enfoque teórico decolonial resultó ineludible para profundizar el análisis de las experiencias caracterizadas y así entender como la colonialidad en sus tres formas se inserta en la alimentación escolar y transforma, controla, regula y limita el desarrollo de estas. Así como para identificar las estrategias que el pueblo Nasa pone en práctica en medio de la globalización, con el fin de trascender las intervenciones con enfoque étnico y diferencial que hasta ahora se ha venido desarrollando en el territorio. Este tipo de intervenciones asistencialistas constantemente tiene objeciones por parte de las autoridades tradicionales indígenas, por el debilitamiento y pérdida de autonomía.

Por ello, mediante las estrategias aquí planteadas se pretende ampliar la mirada de la alimentación escolar como algo más que ir a comer a la escuela o colegio. Toda vez que, se reciben periódicamente los alimentos sin ningún tipo de conexión o conocimiento de la procedencia de estos, se genera extinción de las preparaciones tradicionales y una situación de riesgo y daño generalizado a la identidad de la comunidad, trascendiendo a un quebrantamiento del sistema de normas de control social, desconocimiento de pautas culturales y la erosión del sentido de pertenencia.

Las estrategias aquí planteadas se proponen con la intención de fortalecer en las ya existentes con algunos de los elementos identificados en el capítulo anterior, y hacer frente al problema alimentario e incidir en su SAN, SbA y AA. Estas han sido agrupadas por temáticas con el fin de esquematizar, pero no de fraccionarlas. Estas estrategias deben entenderse de manera holística, como un conjunto de acciones y muestras de reivindicaciones, pensamientos y acciones que contrarrestan la colonialidad del poder, saber y ser a través de las cuales se oprime la experiencia del Pueblo Nasa. Las líneas de acción propuestas para el desarrollo de estas estrategias se articulan en cuatro ejes propios de la cosmovisión indígena Nasa: la cultura, la unidad, el territorio y la autonomía.

El desarrollo del objetivo uno y dos lleva a plantear que si bien varias de las experiencias y estrategias que desarrolla el pueblo Nasa están planteadas bajo la racionalidad moderna occidental, estas fracturan este modelo al incluir una multiplicidad de saberes, prácticas, narrativas, historias, experiencias, subalternizadas por dicha racionalidad. Teniendo en cuenta lo que sugiere Castro-Gómez (2017): “La modernidad es un fenómeno irreversible del cual ninguna cultura en el planeta tierra no puede ni podrá sustraerse por entero” (p. 268). Esto implica que las estrategias de fortalecimiento no buscan tomar una postura anticientífica, antioccidentalista o antimoderna. Lo que se pretende es una vez analizado como la colonialidad en sus tres formas permea la experiencia de alimentación escolar proponer algunas estrategias que permitan robustecer lo que ya se implementa y generar rupturas ante esta matriz colonial. Con el planteamiento de estas estrategias no se pretende generar un modelo único a seguir, ya que no hay posibilidad de un único diseño y/o protocolo metodológico decolonial, precisamente la decolonialidad lucha contra el legado moderno del conocimiento, en el que las metodologías han jugado un rol protagónico y disciplinador, presentándose como una garantía de conocimiento riguroso.

4.1 Recuperación de saberes tradicionales

La modernidad/colonialidad del proceso alimentario, en las comunidades indígenas y en el pueblo Nasa, se ha manifestado mediante transformaciones en la cultura, prácticas y hábitos alimentarios. La comunidad Nasa identifica los inconvenientes que los cambios en la alimentación representan en todas las esferas de la vida. Cambios que influyen en la salud, la identidad y la cultura tales como la disminución en el consumo de alimentos o preparaciones tradicionales, al ser sustituidos por otros de mayor comercialización, industrializados, alimentos que se seleccionan ante crisis económicas o por otros que son de mayor prestigio social y que pueden resultar de menor aporte nutricional, como el caso de las gaseosas, dulces y otros (Abadía et al., 2010).

La comunidad educativa de la IEET reconoce que la alimentación escolar es una plataforma importante para implementar la estrategia de recuperar saberes tradicionales a través de la memoria colectiva alimentaria. El pueblo Nasa “valora y protege la memoria colectiva como el fundamento de su cultura, que es a su vez la base de su capital social” (Wilches-Chaux, 2005, p. 114). La oralidad es una de las estrategias que puede fortalecer este aspecto, desde ella se aprende como se ha defendido el derecho al territorio, la resistencia desde la conquista hasta la actualidad, el ejercicio de su autonomía política administrativa, la vida según su cosmovisión (Güetio, 2015).

Diversos espacios que surgen de la organización social del pueblo Nasa apuestan por un proceso de ruptura al modelo moderno/colonial. Espacios como el PEC en la IEET, tienen como principal preocupación la formación de los niños, niñas y jóvenes mediante la reorientación y recuperación de las prácticas de producción, distribución y consumo local de los alimentos. Este proceso mediante el enfoque agroecológico incorpora elementos importantes como la preservación del conocimiento tradicional de las propiedades medicinales de las plantas, de alimentos tradicionales y recuperación de semillas y de la biodiversidad amenazada. Estos elementos representan una gran fortaleza, son esenciales dentro de la cosmovisión del pueblo Nasa y contribuyen a salvaguardar su identidad, saberes ancestrales de conservación y cuidado de la naturaleza. Sin embargo, este enfoque puede tornarse técnico y dejar a un lado la relación espiritual que tiene el

pueblo Nasa con la Madre Tierra “*Uma Kiwe*”⁴⁶. A pesar de que este proceso avanzó, a diferencia de otros pueblos, en la construcción de una cosmovisión viva (Güetio, 2015). Se propone recuperar el sentido espiritual como estrategia para conectar a la comunidad educativa con el territorio y revalorizar este proceso colectivo para el Vivir Bien y fortalecer la SAN, SbA y AA.

El PAE para pueblos indígenas ha logrado recoger varias de las preocupaciones que ocupan al pueblo indígena. Sin embargo, este no concibe en su totalidad la complejidad de la cosmovisión del pueblo Nasa. Los lineamientos y la normatividad impuesta no se ajustan a la dinámica local y la diversidad local. Este programa puede llegar a homogenizar al no reconocer los saberes tradicionales y conocimientos que circulan. La comunidad indígena Nasa identifica que no hay SAN, SbA y AA sin respeto por la diferencia y por los saberes locales. La estrategia de recuperar alimentos y la cultura alimentaria local mediante el PAE implica tener en cuenta desde la normatividad y lineamientos las recomendaciones y reflexiones de la comunidad, expresadas en los mandatos locales, zonales y regionales de la organización indígena desde siempre.

El complemento alimentario está basado en los mandatos y sueños del territorio de *Cxhab Wala Kiwe* (Territorio del gran pueblo) de la ACIN. Al ser una estrategia que surge desde la autonomía del pueblo Nasa tiene gran potencialidad para fortalecer su incidencia en la SAN y SbA de la comunidad. La apropiación de elementos de la modernidad/colonialidad como el ciclo de menús conjugado con elementos de su cosmovisión como la tulpa y el tul pueden fortalecer esta experiencia. La construcción de un ciclo de menús basada en los saberes tradicionales del pueblo Nasa alrededor del fogón, que permita la recuperación de alimentos apropiados culturalmente y que reconozca la memoria histórica del pueblo Nasa. La tienda escolar si bien está planteada bajo algunas lógicas de la colonialidad, tiene la potencialidad de recuperar aspectos culturales de la alimentación al incluir alimentos que son de consumo tradicional entre la comunidad. El fortalecimiento de esta estrategia puede

⁴⁶ Peña (2010), señala que la Madre Tierra es una persona y se debe armonizar sus energías o espíritu por esto se mandata: Darle de comer porque le da hambre. Darle de beber porque le da sed. Alegrarla con danzas y música propia porque ella se pone triste. Soplar remedios de plantas porque ella también se enferma (Citado en Güetio, 2015).

permitir reforzar la identidad indígena, mantener circuitos cortos, aplicar elementos de la economía solidaria, y, en consecuencia, fortalecer la SAN, SbA y AA.

Las estrategias planteadas en este apartado pretenden fortalecer la resistencia, la conservación de los saberes y modos de vida indígena, a pesar de estar insertados en una lógica de desarrollo moderno/colonial capitalista y de ser producto de ella. Se propone la recuperación de saberes tradicionales para ser incluidos en la alimentación escolar, a través de la oralidad y la memoria colectiva, las guías alimentarias territorializadas y ciclos de menús territorializados acordes a la realidad local de la comunidad y la resistencia de los procesos implementados y a implementar a futuro mediante la gestión social y comunitaria.

Uno de los mayores problemas que pueden afectar el patrimonio cultural inmaterial es el de su transmisión. La alimentación es muy sensible a la transmisión intergeneracional. Existen tradiciones que se han interrumpido por la desaparición de eslabones claves que conocían la receta, los ingredientes y las técnicas de transformación (Ministerio de Cultura, 2012). En cuanto a la recuperación de saberes, los padres y madres de familia de la IEET entrevistados refieren:

“Tendrá que ser desde casa, que los padres también contribuyan, porque a nosotros los indígenas nos gusta bastante lo que es la sopa de maíz, el mejicano⁴⁷, eso es una olla grandota, pero los muchachos ven eso y no comen” (PDF, comunicación personal, octubre de 2019).

Esta reflexión evidencia la desintegración cultural y la pérdida de identidad. La comunidad identifica que el hogar y la familia juegan un papel clave en la recuperación y conservación de saberes en la alimentación. Es en este espacio en donde se inicia la enseñanza de los conocimientos y saberes del pueblo Nasa. Se imparten conocimientos sobre las preparaciones tradicionales, la siembra en thul, el cuidado de *“Uma Kiwe”* Madre Tierra para la gobernabilidad y la gestión comunitaria, la orientación familiar, la recreación de la memoria, la armonización de la vida con el tiempo del ciclo de la luna y el sol entre otras.

⁴⁷ Mejicano: Producto hervido de leche con panela y maíz.

Esto es una acción de resistencia y el cumplimiento de un mandato de los ancestros que hace posible la pervivencia (Güetio, 2015).

- **Memoria colectiva y oralidad**

Partiendo del hecho que las comunidades son productoras de conocimientos y saberes, es importante legitimar el acumulado histórico que poseen y que les permite resistir y mantener su autonomía de cara a la globalización. Por ello, fortalecer el ejercicio de memoria colectiva y oralidad frente a una construcción moderna/colonial como la alimentación escolar, puede contribuir a fortalecer la SAN, SbA y AA, mediante la recuperación de saberes entorno a la alimentación tradicional.

La alimentación tradicional hace referencia a los conocimientos, saberes, prácticas y tradiciones cotidianas que se recrean constantemente, de manera presencial, por la experiencia y mediante la comunicación oral. La cultura culinaria y la alimentación tradicional están implícitas en la memoria colectiva, estas no están cristalizadas o fijas en el pasado y por ello se reconfiguran mediante la adopción de nuevos saberes, técnicas y sabores (Ministerio de Cultura, 2012).

La salud, el bienestar y la continuidad cultural generales de los pueblos indígenas están directamente relacionados con su aptitud para consumir alimentos tradicionales y continuar con sus prácticas alimentarias (FAO & Fondo Indígena, 2015). Se propone recuperar la memoria alimentaria desde una perspectiva política, es decir, desde la capacidad de organización de los actores sociales para desarrollar estrategias y prácticas alimentarias que sean alternativas al modelo dominante del sistema alimentario globalizado. Se proponen estrategias de fortalecimiento para la recuperación de memoria alimentaria basados en metodologías provenientes de la historia oral, fundamentados en la activación de los recuerdos de las distintas generaciones y el levantamiento de testimonios sobre la evolución de la alimentación de los pobladores a lo largo del tiempo (Obusinga, s. f.-c).

- **Canasta básica de alimentos territorializada**

La elaboración de la canasta alimentaria es considerada como el estudio más completo de Seguridad Alimentaria y Nutricional (Del Castillo et al., 2012). Esta estrategia consiste en una encuesta de hogares que indaga el acceso y consumo de alimentos por parte de las familias. La Canasta Básica de alimentos toma entre 4 y 6 meses para su realización y

permite conocer los niveles de hambre crónica y hambre oculta que existe en un territorio, así como la dinámica del mercado local de alimentos (Del Castillo et al., 2012).

La canasta básica alimentaria, está compuesta por el grupo de alimentos básicos que representan el patrón de alimentación usual de una población. Esta estrategia de fortalecimiento se plantea, como un punto de partida para definir los alimentos usuales y representativos en la alimentación actual de la comunidad, que son comúnmente adquiridos, aceptados culturalmente y suficientes para cubrir las necesidades de la comunidad (Del Castillo et al., 2012).

La aplicación de esta estrategia en la comunidad puede fortalecer la alimentación escolar al delimitar las problemáticas y aquellos alimentos que no son contemplados desde el nivel técnico, pero que constituyen una preocupación sentida para la comunidad. Como la recuperación de alimentos tradicionales y la introducción de alimentos industrializados que afectan la SAN y la calidad de vida del pueblo Nasa y no permiten la realización del derecho a la alimentación, la SbA y la AA. Adicionalmente, esta estrategia puede contribuir a canalizar los recursos destinados a programas de alimentación hacia acciones de producción y autoconsumo que garanticen una canasta básica alimentaria que satisfaga las necesidades nutricionales reales de la comunidad.

▪ **Guías alimentarias territorializadas**

Se propone fortalecer las acciones desarrolladas por la comunidad entorno a la alimentación escolar, mediante la implementación de estrategias como las Guías Alimentarias. De acuerdo con el Ministerio de Salud las guías alimentarias son dinámicas, flexibles y temporales, pues tienen en cuenta el patrón alimentario e indican los aspectos que deben ser modificados o reforzados (ICBF, 2016). En ellas se ofrecen al público en general consejos sobre alimentos, grupos de alimentos y modelos alimentarios que proporcionan los nutrientes fundamentales con el propósito de fomentar la salud en general (FAO, s. f.). Esta estrategia está inscrita en una lógica colonial tanto del poder, como del saber y del ser, al tratar de modificar o reforzar los conocimientos y las prácticas alimentarias de las comunidades y ajustarlas a los lineamientos y conocimiento científico occidental. Las Guías Alimentarias Basadas en Alimentos (GABA) están formuladas de manera generalizada para la población colombiana y se rige bajo los mismos estándares, dejando a un lado la alimentación tradicional de los pueblos indígenas.

Sin embargo, las GABA pueden servir para la recuperación de alimentos tradicionales. Y representan una oportunidad única para impactar favorablemente el sistema alimentario, desde la producción hasta el consumo (FAO, s. f.). Por lo anterior, se propone como estrategia la formulación de guías alimentarias territorializadas para permitir la incorporación de alimentos locales y la recuperación de saberes tradicionales. Mediante la implementación de metodologías que permiten la recuperación de memoria alimentaria y de todos los aspectos alrededor de la alimentación como formas de siembra y cosecha, calendario indígena, la determinación de preparaciones tradicionales, alimentos autóctonos, cocción de los alimentos, entre otros. Además, las GABA pueden reconocer a los alimentos como algo más que portadores de nutrientes y consolidar la cosmovisión del Pueblo Nasa, sus símbolos, espiritualidad, particularidades geográficas, económicas y culturales.

Este proceso de creación de guías alimentarias propias abre la puerta para generar planes de alimentación y ciclos de menús pensadas desde el territorio y de acuerdo con las particularidades propias para fortalecer la SbA, AA y SAN. Este trabajo de creación de GABA territorializadas mediante el reconocimiento e investigación de las prácticas tradicionales en la alimentación del Pueblo Nasa debe apuntar posteriormente a la construcción de la minuta diferencial.

Para la creación de esta se propone concertar mesas de trabajo con mayores y mayores, comuneros y comuneras, niños, niñas y adolescentes, comunidad educativa como docentes, directores y con la comunidad en general. Luego de la identificación de los alimentos y preparaciones tradicionales que maneja la comunidad, estas pueden ser plasmadas en las guías alimentarias territoriales y posteriormente es imperante que sean incluidos en la minuta diferencial.

- **Minuta (ciclo de menús) territorializada**

Es clave aclarar que la propuesta de creación de una minuta territorializada surge desde el interés de la organización indígena ACIN⁴⁸ para la entrega del complemento alimentario.

⁴⁸ Comunicación vía telefónica con Alfredo Campos, coordinador territorial y económico de la ACIN.

A pesar de la incidencia política que han logrado por medio de la organización social en programas como el PAE y el PEC, aun identifican la deuda histórica que existe alrededor de la alimentación escolar, especialmente en temas de preservación de costumbres y tradiciones a través de las minutas y baja participación de la comunidad en la contratación como proveedores del PAE debido a la limitación de la normatividad sanitaria. Esta opresión de la colonialidad del poder, saber y ser genera desconfianza en las instituciones y crea la necesidad de proponer alternativas que fortalezcan las estrategias ya implementadas en el territorio.

Si bien la resolución 18858 de 2018, representa un gran avance en términos de ampliar la mirada de la asistencia alimentaria en el PAE para ir más allá de la entrega de alimentos. Esta debe ir de la mano de la adecuación de los lineamientos, las políticas públicas y normatividad sanitaria existente a la realidad local e intereses reales del pueblo Nasa. A partir de esto, se hace necesario contar con una minuta diferencial que sea diseñada con verdadera participación comunitaria para decidir qué alimentos incluir en el ciclo de menús que sean apropiados culturalmente. Para esto se propone enlazar las propuestas de canasta básica de alimentos, la memoria colectiva, la oralidad y las GABA para la identificación de los alimentos, las prácticas y los saberes que se pueden incluir en la minuta territorializada.

Para el planteamiento de la minuta diferencial territorializada tanto en el PAE como para el complemento alimentario ACIN, es necesario hacer frente a la colonialidad del saber. Mediante la reinterpretación de la nutrición construida desde abajo y no desde lo que los “nutricionistas o especialistas de la salud” indican respecto a lo que es normado como alimento “sano”. Se trata de la resignificación de la alimentación desde un sentido local y de conocimientos culturales que devienen de lógicas históricas y convergen ocasionalmente con el conocimiento científico. Muchos de los movimientos reivindicatorios relacionados con la soberanía y autonomía alimentaria guardan estos principios de dignificación mediante el consumo local y apropiado a la realidad de las comunidades.

4.2 Gestión comunitaria

La alimentación está íntimamente ligada con la identidad de las comunidades (Del Castillo & Jaramillo, 2018). La gestión comunitaria y la resistencia del pueblo indígena Nasa por la lucha de la SAN, SbA y AA constituyen un emblema para superar la crisis alimentaria y crear alternativas para reconstruir y recuperar los saberes tradicionales a través de la alimentación escolar. Sin embargo, como se esbozó en el capítulo anterior, a pesar de las conquistas logradas por el movimiento indígena, la modernidad/colonialidad ha creado rupturas sociales y culturales en las comunidades en diversos aspectos que por supuesto, no son ajenos a la cuestión alimentaria.

El pueblo Nasa no solo ha propendido por la fortaleza organizativa y política, la capacidad de interlocución frente al Estado y los poderes administrativos e institucionales a nivel territorial, sino que le han apostado a rescatar, defender, conservar, restaurar y consolidar todos los elementos culturales y ancestrales que los hacen ser un pueblo definido, distintivo y autónomo (Franco & Valero, 2011). De igual manera, la experiencia de organización lucha y resistencia del Pueblo Nasa ha impactado en la visión que tienen las instituciones respecto a estas.

El pueblo Nasa mediante la gestión comunitaria ha logrado la incidencia en diferentes programas, como el PAE y el PEC, el cual es manejado de manera “autónoma” por los cabildos indígenas. Sin embargo, esta autonomía se ve limitada en la práctica debido a la normatividad mencionada. Es el cabildo del Resguardo de Huellas el que maneja los recursos, pero es la institucionalidad la que a través de lineamientos técnicos definidos a nivel central por el MEN la que define lo que se va a ofrecer en la IEET.

La comunidad indígena del Resguardo de Toez plantea la propuesta de fortalecer la gestión comunitaria para de esta manera recuperar saberes alimentarios tradicionales a través de las familias y las mingas comunitarias como espacio de construcción de identidad.

“Hay que seguir realizando los trabajos así en minga y fortalecer la economía propia y así está la gente reunida y así pues uno por lo menos uno cría los animales, la vaquita o el marranito para hacer la minga, porque ahora vemos que todo es comprado y a veces uno no tiene plata para pagar trabajadores y realizando una

minga es bueno porque esta uno reunido y se conversa, se ríe, se disfruta el trabajo”
(NASA-ACIN, 2020).

El relato anterior, refleja la importancia que adquiere esta figura de trabajo comunitario que hasta hoy se desarrolla en la comunidad del Pueblo Nasa, es una actividad integradora, que se aleja del concepto moderno/colonial del trabajo mercantilizado. La minga reúne los ejes de la cosmovisión de los pueblos indígenas, la cultura, la unidad, el territorio y la autonomía, fortalece los lazos comunitarios y el tejido social. La comunidad identifica que tiene la potencialidad de fortalecer la economía propia, mediante formas propias como el trueque, capaz de garantizar el aprovisionamiento de productos. No obstante, refieren que además del aprovisionamiento de alimentos para suplir las necesidades alimentarias, la minga debe recuperar las formas de producir y adquirir los alimentos para la vida material y espiritual de la comunidad nasa en su manejo integral del territorio-naturaleza (ACIN, 2020).

El pueblo Nasa cuenta con diversos procesos de organización colectiva a favor de la recuperación de prácticas agrícolas tradicionales, orgánicas y/o agroecológicas, tales como el PEC. No obstante, como se mencionó en los capítulos anteriores, existen normativas que limitan el desarrollo de su autonomía en estos procesos. En esta normatividad se hace referencia a la participación de la comunidad en la toma de decisiones para la implementación de programas en sus territorios. Sin embargo, la participación real en los espacios de toma de decisiones es reducida. Esto disminuye la posibilidad de irrumpir en los paradigmas dominantes bajo los cuales se desarrollan las políticas públicas e incluir aquellos en los que las comunidades se sientan identificadas y representadas (Pachón, 2018).

La gestión comunitaria debe fortalecerse para seguir haciendo frente a la colonialidad del poder, ser y saber en diferentes espacios de disputa. Para posicionar la autonomía del pueblo Nasa y posicionar la alimentación pública como mecanismo para el desarrollo de la comunidad. Según García, Restrepo y Triana (2007), la acción colectiva a través de la participación y los espacios de concertación comunitaria han conducido a procesos de unificación de voluntad y de acción, a diferencia de las intervenciones y acciones institucionales de entidades estatales que han sido incapaces de generar una apropiación y compromiso por parte de la comunidad (Schneider & Valderrama, 2019).

4.3 Fortalecimiento del sistema alimentario indígena

El sistema alimentario indígena del pueblo Nasa este cimentado en el fuerte arraigo a la Madre Tierra “*Uma Kiwe*” (Güetio, 2015). A partir de esto orientan sus actividades productivas buscando siempre hacer menor daño ambiental mediante la adopción de procesos ecológicos de producción agropecuaria, siembra en policultivos, mejoramiento del suelo mediante uso de abonos orgánicos, uso de biopreparados para el control de plagas y enfermedades, utilizar sistemas menos intensivos de producción animal, rescate de las semillas propias para preservar la biodiversidad, entre otros (CICR, 2016).

También logran armonizar estas actividades con la espiritualidad. Utilizan las fases de la luna para realizar siembras, podas, abonos y cosechas. Dentro del sistema alimentario indígena están presentes los cantos, rezos, pagamentos que los sabios y sabias realizan en los territorios para obtener mejores cosechas y que los animales estén libres de enfermedades. Este cúmulo de conocimientos, prácticas y formas de vida son particularmente valiosas cuando precisamente la comunidad global busca hacer un giro en sus patrones de producción y consumo, para enfrentar el doble reto de erradicar el hambre y construir sistemas alimentarios sostenibles e inclusivos (FAO & Fondo Indígena, 2015).

El sistema alimentario indígena no es “puro”, ha sufrido transformaciones en medio de las exigencias de un sistema globalizado e inmerso en la modernidad/colonialidad del poder, saber y ser. No obstante, el movimiento indígena lucha cada día por la pervivencia y se hace relevante sistematizar los procesos de formación agroecológicos que aportan elementos para transición agroecológica en los resguardos indígenas, a fin de construir estrategias productivas agrícolas y pecuarios que orienten a las diferentes comunidades hacia la autonomía alimentaria y el mejoramiento de la calidad de vida. Es importante incluir en este enfoque agroecológico prácticas a través de la reafirmación de relaciones espirituales, emocionales y físicas con la tierra, agua, plantas y todos los seres vivos que han sostenido a las comunidades y culturas indígenas.

Se propone la estrategia de reconstruir y preservar el sistema alimentario indígena Nasa. Existen experiencias que pueden servir de insumo y ejemplo, como la que realiza en Colombia la Corporación Obusinga, en alianza con la Corporación Desarrollo y Paz del Magdalena Medio con la Gobernación del Cesar. El objetivo es construir el mapa

alimentario del departamento, desde la perspectiva alimentaria, por medio de la exploración de la geografía regional a partir de sus culturas alimentarias y de la dinámica de su economía alimentaria (Obusinga, s. f.-b).

Este tipo de estrategias para caracterizar el sistema alimentario indígena, apuntan esencialmente a la incidencia social y política mediante la valoración de lo alimentario como eje fundamental de la vida de las comunidades y en especial del Pueblo Nasa. En ese sentido, la elaboración participativa de un mapa agroalimentario local es una metodología pertinente y útil. Obusinga propone que este proceso no puede ser meramente técnico y académico ya que su utilidad final depende de la validez social que alcance, por esa razón debe ser sometido a juicio de la comunidad (Obusinga, s. f.-b).

La relación de los pueblos indígenas con sus tierras y territorios tradicionales constituye uno de los núcleos de su identidad y espiritualidad y está profundamente enraizada en su cultura, lenguaje e historia. La defensa de estos territorios y los derechos indígenas sobre ellos es fundamental para la preservación de la naturaleza y el equilibrio ecológico planetario, a más de la conservación y herencia de los conocimientos y prácticas de vida y convivencia con la naturaleza (FAO & Fondo Indígena, 2015). Puesto que la tierra y sus recursos son la base de sus actividades de subsistencia, la pérdida de su control socava su SAN, SbA y AA y puede amenazar su supervivencia como pueblos.

4.3.1 Agroecología desde la mirada indígena

Los métodos agrícolas desarrollados por los pueblos indígenas y comunidades campesinas le aportan a la agroecología las bases para la formulación de hipótesis y para el diseño de sistemas de producción alternativos (Altieri, 1992). La agroecología es entendida como un movimiento social, que promueve mecanismos de acción colectiva que conlleven a acciones de resistencia frente a la modernización de las tradiciones, a la defensa de los territorios y sus modos de crear y re-crear agriculturas. Este aspecto se refiere a “las reivindicaciones de los pequeños productores, campesinos, pueblos indígenas, pescadores artesanales” (Víctor Toledo, 2012, P. 38). La agroecología planteada como un pilar fundamental de la SbA puede definirse como la generación de sistemas agrícolas capaces de producir conservando la biodiversidad y la base de recursos naturales, sin depender del petróleo ni de insumos costosos, siendo esta una alternativa

resiliente al cambio climático, energéticamente eficiente y es un componente fundamental para la soberanía alimentaria (Altieri & Nicholls, 2010).

La agroecología va más allá de la aplicación de conjunto de técnicas y principios o pasos a seguir, se postula como movimiento social que asume una postura crítica y contrahegemónica frente al modelo de producción dominante (Moreno, 2016, p. 60). Sin embargo, esta se constituye como ciencia y práctica dentro de sus presupuestos, lo que deja ver una fuerte tensión epistémica y ontológica (Lugo, 2019, p. 9). Si bien, la agroecología surge de los aportes de pueblos indígenas y campesinos como una postura crítica y contrahegemónica, esta ha sido constituida desde la racionalidad de la modernidad/colonialidad, ya que construye subjetividades y ordena los espacios para forjar agriculturas articuladas a las lógicas del poder colonial. No obstante, la agroecología tiene la potencialidad de incorporar los saberes tradicionales en los modos de hacer agriculturas en armonía con la naturaleza (Lugo, 2019, p. 63).

Actualmente, el PEC que se lleva a cabo en la IEET está diseñado bajo modalidad agroecológica, esto tiene profundas implicaciones en el fortalecimiento de la Soberanía Alimentaria y como consecuencia, en la alimentación escolar tanto a nivel social como ecológico. De allí se proporcionan alimentos para el PAE mediante el trueque, pero además genera impacto en la manera en que los estudiantes se relacionan con el territorio y la naturaleza. Propuestas como la agroecología escolar como subcampo de la educación para la sostenibilidad, incorpora la experiencia de los sujetos e individuos para que la comunicación pedagógica sea mucho más acertada y contextualizada, transformando las formas de experiencia, relación e identidad con su entorno (Pitta, 2019).

Sin embargo, la agroecología occidentalizada ha dado prioridad a la dimensión experimental, por encima de la dimensión espiritual. Según Escobar (1999), la ciencia moderna occidental ha comenzado “a darse cuenta de que los llamados ‘conocimientos tradicionales’ pueden ser un complemento bien útil en la conquista científica de la biodiversidad” (p. 38). Según el autor en mención, el conocimiento tradicional raramente es comprendido en sus propios términos, pero sí es resignificado para servir a los propósitos, en este caso productivistas, al modelo moderno/colonial.

De allí, que no todos los saberes ni todas las prácticas son objeto de interés para la agroecología desde la mirada occidental, sino únicamente aquellos que están más próximos a la lógica del conocimiento universal y lejos de espiritualidad por alejarse de la “rigurosidad” de los métodos de validez científica (Lugo, 2019). Bajo esta premisa, poco o nada importa la sacralidad de la tierra antes y después de la siembra. Es importante fortalecer este aspecto, para que, desde la agroecología de logre visibilizar la sensibilidad que las subjetividades subalternas tienen con sus naturalezas y con la madre tierra, lo cual determina sus prácticas, sus tecnologías o sus modos de ser, hacer y conocer la agricultura (Lugo, 2019).

Esta estrategia surge de un proceso de conversaciones con líderes del tejido de educación ACIN y del análisis del objetivo de la modalidad agroecológica del PEC de la IEET. A partir de la reflexión en torno a las principales necesidades de la comunidad y buscando el reencuentro con el territorio y sus elementos. Dentro de la cosmovisión Nasa, los ancestros trabajan la tierra y la consideran como fuente de su conservación, de ella provienen los alimentos que son un referente tanto cultural como social importantes, ya que es a través de la comida que se genera construcción de sociedad, de allí la importancia de cuidarla y recuperar los saberes tradicionales para trabajarla. Por lo que se propone la agroecología, como una propuesta que genera un cambio en el paradigma social y económico, resignificación de la alimentación desde un sentido local y de conocimientos culturales de trabajar la tierra.

4.3.2 Fortalecimiento de compras locales

Estudios recientes en Colombia reflejan que desde una mirada territorial las relaciones entre zonas de producción y consumo no se articulan de manera eficiente en términos de proximidad (Valderrama, 2019). Las crisis alimentarias permitieron evidenciar la importancia de las pequeñas y medianas agriculturas en la provisión de alimentos. Los sistemas locales de producción, base constituyente de la soberanía alimentaria, comienzan en el hogar y se expanden al vecindario, el municipio y la región; son la base del sustento, la cultura y el bienestar de cientos de millones de personas, en su mayoría en los países del sur.

La compra local de alimentos es la acción de adquirir uno o varios alimentos ofrecidos por una organización y/o asociación de pequeños productores del área de influencia previamente establecida por la Entidad Territorial Certificada (ETC), formalizado a través de un contrato de compra - venta entre la organización y/o asociación de pequeños productores y el operador, a cambio de un precio establecido bajo condiciones de mercado (Resolución 29452 de 2017 - Anexo 3, 2017), esto se está dando en la IEET en cierta medida, tal como describe SGT:

“Si tenemos dentro de nuestra institución algún alimento que produzcamos (en el PEC), por ejemplo, en este momento estamos suministrando huevos al restaurante, entran directamente al restaurante y así pasa con algunas hortalizas, entonces nosotros producimos los huevos, pero los paga el PAE [...] Entonces Huellas (el operador) si están haciendo esa parte, si ven que hay alguna persona que tiene, por ejemplo, productos agrícolas ellos se lo compran y lo suministran en el PAE”.

La estrategia de fortalecimiento se orienta hacia la importancia de que sean los productores locales como pilar central para el fortalecimiento de la soberanía alimentaria, la seguridad alimentaria y nutricional y el buen vivir⁴⁹. Por ello, la importancia de abastecer el restaurante escolar con alimentos producidos localmente, disminuyendo la intermediación, fortaleciendo las relaciones sociales de cercanía entre productores y consumidores y el acortamiento de las cadenas de comercialización, mejorando así los tiempos de entrega, disminuyendo los retrasos en la prestación del servicio, mayor conservación de la calidad de los alimentos, el consumo de alimentos apropiados culturalmente, la disminución de los costos de operación, entre otros.

Esta estrategia está dirigida no solo al PAE, sino a espacios alternativos que han surgido en la IEET y que se relacionan con la alimentación escolar, tal como la tienda escolar. En esta, la participación de la comunidad indígena se reduce al consumo de productos ultra procesados y alguno elaborados por la comunidad indígena. Lo que se busca con esta

⁴⁹ La búsqueda por el equilibrio con la madre tierra en la satisfacción de las necesidades ("tomar solo lo necesario" con vocación para perdurar), una forma de vida más digna y más apegada a la vida, inspirada en los valores tradicionales indígenas. La concepción de Buen Vivir de los pueblos indígenas no se corresponde con el paradigma tradicional de desarrollo del mero crecimiento económico.

estrategia es que se fomente la compra local mediante la adquisición de productos elaborados y transformados por la comunidad, para generar entornos apropiados culturalmente y que generen bienestar a la comunidad. Al respecto SGT funcionaria de la IEET comenta:

“En cuanto a la comunidad indígena, por ejemplo, Toez se podría organizar para manejar PAE y tener su comercializadora aquí (en el Resguardo), pero tienen que cumplir con experiencia y con requisitos, porque manejar PAE no es así no más”.

Es posible que las asociaciones no hayan podido acceder al mercado, debido a restricciones específicas que podría estar afectando a los agricultores. Diversas asociaciones de cabildos indígenas Nasa del Norte del Cauca cuentan con un buen grado de organización interna, han logrado generar, transformar y distribuir productos alimentarios, lo que les otorga potencial para convertirse en proveedores de productos para el PAE y tiendas escolares. Se cuenta con aproximadamente 80 productos provenientes de diferentes asociaciones, dentro de los que se encuentran derivados lácteos como queso, yogurt, alimentos como arroz, café, entre otros.



Imagen 4-1 Muestra de algunos productos elaborados por asociaciones de cabildos indígenas Nasa del Norte del Cauca.

Fuente: Izquierda y centro, registro fotográfico propio. Derecha, recuperada de redes sociales oficiales de IPS del Cauca.

En cuanto a la producción de alimentos locales, algunos padres y madres de familia de la IEET, que a su vez son productores, plantean como estrategia la asociatividad entre los comuneros del Resguardo Indígena:

“Ser más integral entre todos y se vería más rentabilidad... acá cada uno es independiente y buscan donde vender por su parte, o para el mismo consumo, pero no hay como esa unión para acomodar las cosas y que funcione un poco mejor”.

Las empresas alimentarias del pueblo Nasa se basan en el respeto al territorio y la producción de alimentos autóctonos para lograr una autonomía alimentaria. Bajo esta estrategia se propicia una baja o nula intermediación de agentes externos en el proceso de adquisición de alimentos, favorecen la cercanía geográfica que reduce los impactos medioambientales y mayor confianza y fortalecimiento de tejido social al fomentar un mejor trato humano y una mejor valoración de productos (Ranaboldo y Arosio, 2016). Esta estrategia podría articular a los participantes y mejorar que las relaciones basadas en la solidaridad en pro de la autonomía y la emancipación social.

Las comunidades aducen el derecho de exigibilidad para conocer la calidad de los alimentos recibidos a través de los programas de connotación asistencialista. Entre otras razones porque estas suponen que algunos alimentos son importados y tienen inquietudes sobre su origen y los insumos utilizados en su producción. Las organizaciones proponen un proceso a la inversa en el cual, el gobierno demuestre voluntad de escuchar las demandas de las comunidades para definir y formular los proyectos de manera acorde con las necesidades y no bajo el esquema de oferta mercantilizado actual, dominado por firmas contratistas y excluyente para la posibilidad de comprar localmente directamente a las organizaciones campesinas, familiares y comunitarias. Esto permitirá diseñar conjuntamente la planificación, formulación y ejecución de los programas de alimentación pública con especial énfasis en su pertinencia cultural (minuta diferencial).

4.4 Incidencia de la Estrategias de fortalecimiento en la Soberanía alimentaria y Seguridad Alimentaria y Nutricional

A continuación, en la tabla 4-1 se presentan las estrategias planteadas para fortalecer la Alimentación Escolar del Pueblo Nasa en el Resguardo De Toez. Se resaltan los seis pilares de la Soberanía Alimentaria y las cuatro dimensiones de la Seguridad Alimentaria y Nutricional. En color verde o azul está señalado el punto de convergencia, este se

determinó de acuerdo con la incidencia que presentan en mayor medida las estrategias planteadas con la Soberanía alimentaria y la Seguridad Alimentaria y Nutricional.

Tabla 4-1 Matriz de incidencia entre los pilares de la Soberanía alimentaria, dimensiones de la SAN y las estrategias de fortalecimiento.

Pilares Soberanía alimentaria	Estrategias de Fortalecimiento					
	Recuperación de saberes tradicionales				Sistema alimentario indígena	
	Gestión comunitaria	Guías alimentarias territorializadas	Canasta básica alimentaria	Minuta diferencial	Agroecología	Compra local
Priorizar los alimentos para los pueblos						
Reivindicación de quienes proveen alimentos						
Localizar los sistemas alimentarios						
Promueve el control a nivel local						
Desarrollo de conocimiento y habilidades						
Trabajo con la naturaleza						
Dimensiones de la SAN						
Seguridad Alimentaria						
Seguridad Nutricional						
Seguridad Humana						
Seguridad Ambiental						

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, se logra identificar que estrategias como la agroecología presentan una incidencia alta en varios de los pilares de la SbA y en las dimensiones de la SAN, fortalecer y generar cambios en la alimentación escolar a partir de este enfoque, se constituye en un camino para transformar el sistema alimentario hegemónico actual y llevar a cabo la Soberanía Alimentaria y la Seguridad Alimentaria y Nutricional Genuina desde un enfoque decolonial.

De igual manera, se identifica que la compra local de alimentos genera incidencia, pues favorece la producción alimentaria y agrícola local, la economía local, los circuitos cortos de comercialización y las relaciones de confianza que se tejen alrededor de esta estrategia, fortaleciendo iniciativas locales de organización a medida que se aumente la inclusión de productores locales dentro de espacios como el PAE. Se encuentra una fuerte incidencia de la estrategia de elaboración de guías alimentarias territorializadas en los pilares de la SbA y las dimensiones de la SAN, pues favorece la recuperación de saberes tradicionales y genera un impacto fuerte en las relaciones que teje la comunidad indígena Nasa con el alimento como un elemento de la naturaleza, más allá de la visión moderna y colonial de mercantilizar lo que come.

5. Consideraciones finales

Para este trabajo de profundización, se ha optado por la expresión “consideraciones finales”, pues el análisis que se teje a lo largo de estas páginas no tiene desenlace aún y así como la cosmovisión Nasa, es un pensamiento en espiral, un llamado a iniciar un proceso de análisis continuo, del por qué el modelo hegemónico, eurocéntrico y la colonialidad/modernidad han llevado a las crisis en las que están sumergidas las comunidades indígenas, que se refleja en sus modos de vida y en la alimentación escolar. Esto para empezar a reflexionar sobre el buen vivir “*Wët Wët Fizenxi Kiwe*”, como alternativa al desarrollo y sobre la perspectiva decolonial.

Los procesos vinculados a la alimentación escolar en la Institución Educativa Etnoeducativo de Toez, del Pueblo Nasa en el Resguardo de Toez, Caloto, Cauca, representan un elemento que genera rupturas al modelo moderno/colonial que invita a repensar sus propias dinámicas. El Proyecto Educativo Comunitario y el complemento alimentario brindando por la ACIN, son escenarios alternativos creados e implementados por el Pueblo Nasa, ideales para posicionar a la alimentación escolar en las discusiones comunitarias, institucionales y teóricas.

Adicionalmente, se encontró que el Programa de Alimentación Escolar cuenta con el potencial para trascender de ser reconocida como una estrategia de asistencia alimentaria a una estrategia decolonial, en la cual el Pueblo Nasa desde su autonomía restablezcan la manera en que se ejecuta este programa, generen nuevos modelos de relaciones, organización, ejecución, revalorización de la alimentación y desmercantilización de los procesos asociados, con el fin de garantizar a las comunidades una seguridad alimentaria y nutricional genuina y soberanía alimentaria.

El pueblo Nasa y la alimentación escolar sufre con la colonialidad del poder, saber y ser. La reflexión sobre sus propias experiencias les permite revalorizar las formas de producción de alimentos basados en los principios del Buen Vivir y dar la vuelta a los mandatos del modelo hegemónico de producción de alimentos, a través de enfoques que surgen desde el corazón de los procesos, tales como la apuesta por el modelo agroecológico en el Proyecto Educativo Comunitario. La agroecología emerge al interior del pueblo Nasa, enfocados en la defensa del territorio, la unidad, la autonomía y la cultura, esto se adhiere a un amplio enfoque de articulación con la cosmovisión y el pensamiento crítico decolonial.

Pensar la alimentación escolar como un espacio de acción y potencial transformación del sistema alimentario hegemónico implica plantear estrategias que fortalezcan los procesos que confluyen actualmente en la alimentación escolar de la Institución Educativa Etnoeducativo de Toez del Pueblo Nasa en el Resguardo indígena de Toez. Estas estrategias surgen como fruto de un proceso de reflexión crítica y el trabajo en metodologías decoloniales, tales como la revaloración saberes tradicionales, producción local de alimentos más sanos, economía solidaria y compras locales, enfoque agroecológico con menor impacto al medio ambiente y que además favorecen aspectos sociales y ecológicos desde una cosmovisión propia y distinta y que convergen con los pilares de la Soberanía Alimentaria y las dimensiones de la Seguridad Alimentaria Nutricional.

A. Anexo: Formatos Entrevista semiestructurada

Formato de entrevista semiestructurada a funcionarios de Instituciones Educativas	
1. Datos generales	
Nombre y Apellidos:	Teléfono de contacto:
Cargo que desempeña:	
Entidad a la que pertenece:	
Tiempo que lleva trabajando en la institución:	
2. Aspectos relacionados con la alimentación escolar	
a. ¿Qué conoce de la alimentación ofrecida en la institución?	
b. ¿Qué alimentos brinda el PAE y cuales brinda la ACIN?	
c. ¿Considera que la alimentación ofrecida en la institución es apropiada en cantidad y calidad? (alimentos frescos o procesados).	
d. ¿De dónde provienen los alimentos que brinda el PAE?, ¿Conoce al proveedor o quien los produjo?	
e. ¿Qué dificultades han identificado en cuanto a la alimentación escolar?	
f. ¿Cómo considera que podría mejorarse la situación de los productores indígenas y la alimentación de estudiantes?	
3. Aspectos relacionados con soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional	
g. ¿Conoce la oferta local de alimentos?	
h. ¿Qué proyectos agropecuarios existen en la institución?	
i. ¿Considera que la misma comunidad indígena podría participar como proveedor del PAE?	
j. ¿Cómo ha cambiado la alimentación en cuanto a lo que se cosechaba y/o consumía en su infancia y lo que se cosecha/consume ahora? ¿Qué destino tenían los alimentos?	
k. ¿Es posible rescatar lo “ancestral” mediante la alimentación escolar?	
l. ¿Qué entiende usted por seguridad alimentaria y nutricional?	
m. ¿Qué entiende usted por soberanía alimentaria? ¿Autonomía alimentaria?	

Formato de entrevista semiestructurada a ACIN	
1. Datos generales	
Nombre y Apellidos:	Teléfono de contacto:
Cargo que desempeña:	
Entidad a la que pertenece:	
Tiempo que lleva en la entidad u organización:	
2. Aspectos relacionados con la alimentación escolar	
a. ¿Cómo se encuentra estructurada la alimentación a través de la ACIN?	
b. ¿Se promueve la economía local indígena a través del PAE?	
c. ¿Bajo qué parámetros se están basando para dar alimentación en las instituciones?	
d. ¿Qué los llevo a complementar la alimentación en las instituciones?	
e. ¿Considera que la alimentación ofrecida en las instituciones es apropiada en cantidad, calidad y culturalmente? (alimentos frescos o procesados).	
3. Aspectos relacionados con soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional	
a. ¿Cuál es la oferta local de alimentos?	
b. ¿Cuáles alimentos considera tradicionales para usted y su comunidad?	
c. ¿Por qué considera que estos alimentos ya no se cultivan y/o consumen?	
d. ¿Tienen interés de entrar al PAE como proveedores?, ¿Qué beneficios tendría?	
e. ¿Cuenta con las herramientas para competir con proveedores externos del PAE?	
f. ¿Desde las instituciones existe apoyo a la producción de alimentos locales?	

Formato de entrevista semiestructurada a productores indígenas - Resguardo Indígena
1. Datos generales
Nombre y Apellidos:
Teléfono de contacto:
2. Aspectos relacionados con la alimentación escolar
a. ¿Se promueve la economía local indígena a través del PAE?
b. ¿Considera que la alimentación ofrecida en las instituciones es apropiada en cantidad, calidad y culturalmente? (alimentos frescos o procesados).
3. Aspectos relacionados con soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional
c. ¿Cuenta con tierra para cultivar alimentos?, ¿la tierra es propia, arrendada, comunitaria u otro?
d. ¿Qué alimentos cultiva y cómo?, ¿utiliza químicos o fertilizantes?
e. ¿Cuenta usted con maquinaria y equipos necesarios para realizar la producción y/o transformación de alimentos?
f. ¿Cómo comercializa sus alimentos?, ¿Existen intermediarios?
g. ¿Considera que el PAE puede ser una buena oportunidad para comercializar sus alimentos y mejorar la economía local?
h. ¿Desde las instituciones existe apoyo a la producción de alimentos locales?
i. ¿Qué dificultades cree que existen para comercializar los alimentos al PAE?
j. ¿Cuáles alimentos considera tradicionales para usted y su comunidad?
k. ¿Por qué considera que estos alimentos ya no se cultivan y/o consumen?
l. ¿Qué opina de la alimentación actual de niños, niñas y adolescentes y en general de toda la comunidad indígena?
m. ¿Cuenta con las herramientas para competir con proveedores externos del PAE?
n. ¿Dónde adquirió los conocimientos para producir alimentos?
o. ¿Existe asociatividad entre la comunidad indígena y con otros productores?

B. Anexo: Consentimiento informado de entrevista semiestructurada

Fecha: _____

Información de la investigación

La presente investigación es realizada por Leidy Viviana Sandoval Jiménez, estudiante de la Maestría en Seguridad Alimentaria y Nutricional. El objetivo del estudio es analizar desde un enfoque decolonial los procesos vinculados a la alimentación escolar del Pueblo Nasa y su relación con la soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional. Si usted está de acuerdo en participar en esta investigación, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, lo conversado durante la sesión se grabará, posteriormente se transcribirán las ideas que usted haya expresado.

Lo anterior es estrictamente confidencial, es decir, será una información solo conocida por parte de los investigadores. La información será codificada y por lo tanto no llevará su nombre. Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento; igualmente podrá conocer los resultados finales del mismo y podrá retirarse o negarse a responder cualquier pregunta.

¡Gracias por participar!

Consentimiento informado

Acepto participar de manera voluntaria en la presente investigación. He sido informado(a) del objetivo de este estudio, conozco que debo responder unas preguntas y que puedo retirarme de la investigación o negarme a responder cuando yo lo considere necesario.

Doy mi autorización para realizar grabación audiovisual. Reconozco que la información que yo brinde es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación, puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí. Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Nombre y cedula del participante y/o quien autoriza

Firma del Participante y/o quien autoriza

Bibliografía

- Abadía, X. R., Pazos, S. C., Castillo, S. K. C., & Pachón, H. (2010). *Alimentos autóctonos de las comunidades indígenas y afrodescendientes de Colombia*. 17.
- Aberman, N. L. (2007). Home grown school feeding mapping report. *International Food Policy Institute, WA, USA*.
- ACIN. (s. f.). Tejido Económico Ambiental. *Çxhab Wala Kiwe*. Recuperado 16 de mayo de 2020, de <https://nasaacin.org/tejidos-y-programas/tejido-economico-ambiental/>
- ACIN. (2017, julio 30). Trueque comunitario realizaron las comunidades indígenas de Corinto. *Çxhab Wala Kiwe*. <https://nasaacin.org/trueque-comunitario-realizaron-las-comunidades-indigenas-de-corinto/>
- ACIN. (2018a). *Quién lo conforma—Çxhab Wala Kiwe*. <https://nasaacin.org/quien-lo-conforma/>
- ACIN. (2018b, enero 25). La fuerza de la organización indígena en el Cauca, en exigencia de una educación propia. *Çxhab Wala Kiwe*. <https://nasaacin.org/la-fuerza-de-la-organizacion-indigena-en-el-cauca-en-exigencia-de-una-educacion-propia/>
- ACNUR. (2011). *Situación Colombia: Pueblos indígenas, informe de la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados* (N.º 4). Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados.
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2011.pdf

- Albán, A. (2010). Comida y colonialidad. Tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 10-23. <https://doi.org/10.14483/21450706.1200>
- Almeida, N., & Scholz, V. (2008). *Soberanía alimentaria y seguridad alimentaria: ¿conceptos complementarios?* <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=US2016205396>
- Altieri, M. (1992). ¿Por qué estudiar la agricultura tradicional? *La tierra, mitos, ritos y realidades: Coloquio Internacional, Granada, 15-18 de abril de 1991, 1992*, ISBN 84-7658-365-6, págs. 332-350, 332-350. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=560642>
- Altieri, M., & Nicholls, C. (2012). Agroecology Scaling Up for Food Sovereignty and Resiliency. En *Sustain Agric Rev* (Vol. 11, pp. 1-29). https://doi.org/10.1007/978-94-007-5449-2_1
- Angarita-Ossa, J. J., & Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *ENTRAMADO*, 11(1), 176-185. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Arango, R., & Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas*. Departamento Nacional de Planeación.
- ATI. (2015). *Seguridad, Soberanía, Autonomía Alimentaria y Derecho a la Alimentación*. Asociación de Trabajo Interdisciplinario. <https://ati.org.co/index.php/nosotros/enfoques/2-uncategorised/41-seguridad-soberania-autonomia-alimentaria-y-derecho-a-la-alimentacion>
- Bernard, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed). Sage Publications.

- Bonilla, V. (2014). *Historia Política del Pueblo Nasa*. Hilo de material educativo.
<https://liberaciondelamadretierra.org/wp-content/uploads/2017/03/Historia-Politica.pdf>
- Calero, B. (2010). *La formación en la economía solidaria* [PhD Thesis]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas.
- Castañeda Sifuentes, J. (2018). *Resistencia de los pueblos indígenas mayas ante la deforestación en Guatemala. Una reflexión de cuatro experiencias en términos decoloniales*. <https://riunet.upv.es/handle/10251/114886>
- Castillo, M., Espinoza, C., & Campos, L. (2017). Régimen de desigualdad y pueblos indígenas en el periodo postdictatorial: Tres vías en la disputa por la igualdad. *Estudios atacameños*, 54, 217-238.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Chaifetz, A., & Jagger, P. (2014). 40 Years of dialogue on food sovereignty: A review and a look ahead. *Global Food Security*, 3(2), 85-91.
<https://doi.org/10.1016/j.gfs.2014.04.002>
- Chaparro, A. (2018). Tiempos (pre/post) modernos. En E. Rueda & S. Villavicencio (Eds.), *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina* (pp. 19-40). CLACSO; JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvfjd106.4>
- CICR. (2016). *Cartilla Sabiduría de los indígenas Nasa en la agricultura*. Comité Internacional de la Cruz Roja. Delegación en Colombia.
https://issuu.com/tallercreativoaleida/docs/cartilla_nasa_b_

- CIDH. (2009). *Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos 2009- Capítulo IV Colombia*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2009sp/cap.4Colo.09.sp.htm>
- CNMH, & ONIC. (2019). *Tiempos de vida y muerte. Memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica. Organización Nacional Indígena de Colombia (p. 565). CNMH - ONIC. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes-2019/tiempos-de-vida-y-muerte-memorias-y-luchas-de-los-pueblos-indigenas-en-colombia>
- Cogua, L. (2017). *Análisis de los procesos comunitarios relacionados con la seguridad, soberanía y autonomía alimentaria de la comunidad indígena Nasa de la vereda Solapa, municipio de Jambaló, departamento del Cauca*. [Masters, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/57562/>
- Comité SALSA, S. (2015). *Cartilla «Soberanía, Autonomía y Seguridad Alimentaria»* (Manual N.º 1). Comité de integración SALSA Bogotá - Cundinamarca. <https://www.comitesalsa.co/index.php/pages/cartillas-comite-salsa>
- CONTCEPI. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-214913.html>
- Correa, H., & Millán, J. (2015). *La construcción alternativa de políticas populares. Hacia la soberanía, la seguridad y la autonomía alimentarias (SSAA)*. Desde abajo. https://libreria.desdeabajo.info/index.php?route=product/product&product_id=4
- CRIC. (1997). *Programa de Fortalecimiento de la Economía Tradicional*.
- CRIC. (2015, junio 18). Sek Buy, ritual sagrado de los pueblos ancestrales del territorio Caucaño. Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. <https://www.cric-colombia.org/portal/sek-buy-ritual-sagrado-de-los-pueblos-ancestrales-del-territorio-caucano/>

- CRIC. (2017, febrero 4). Acta de compromiso entre el Ministerio de Educación Nacional el CRIC, ACIN, Asociación Nasa Chacha y Cabildo de Guambia. *Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC*. <https://www.cric-colombia.org/portal/acta-de-compromiso-entre-el-ministerio-de-educacion-nacional-con-el-cric-acin-asociacion-nasa-chacha-y-cabildo-de-guambia/>
- CRIC. (2018, enero 22). CRIC y Pueblo Misak exigen garantías al derecho a la educación de los pueblos indígenas del Cauca. *Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC*. <https://www.cric-colombia.org/portal/cric-pueblo-misak-exigen-garantias-al-derecho-la-educacion-los-pueblos-indigenas-del-cauca/>
- CRIC. (2019, junio 17). Hacia la soberanía alimentaria desde el Proceso Educativo Comunitario PEC. *Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC*. <https://www.cric-colombia.org/portal/hacia-la-soberania-alimentaria-desde-el-proceso-educativo-comunitario-pec/>
- DANE. (2018). *Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018—Grupos étnicos*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos>
- Declaración de Nyéléni. (2007). *Declaración de Nyéléni, Selingue, Malí*. Foro Mundial por la Soberanía Alimentaria Nyéléni.
- Del Castillo, S., Fonseca, Z., Mantilla, M., & Mendieta, N. (2012). Estudio para la medición de seguridad alimentaria y nutricional en el Magdalena medio colombiano. Caso Cesar. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1), 13-27.
- Del Castillo, S., & Jaramillo, P. (2018). Movimientos para la justicia alimentaria, resistencias y economías alimentarias alternativas: Articulando los discursos y los espacios de resistencia y cambio en contextos alimentarios culturalmente diversos. *Revista Colombiana de Sociología*, 41(2), 9-17.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- DNP. (2015). *Informe sobre el seguimiento al Programa De Alimentación – PAE a nivel nacional a 31 de diciembre 2015*.
<http://www.siteal.iipe.unesco.org/bdnp/645/informe-seguimiento-al-programa-alimentacion-pae-nivel-nacional-31-diciembre-2015>
- Echeverri Aranzazu, E. (2014). *Cultivando semillas La construcción de conocimiento propio-indígena A través del tul escolar*.
<http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/10517>
- Edelman, M. (2014). Food sovereignty: Forgotten genealogies and future regulatory challenges. *The Journal of Peasant Studies*, 41(6), 959-978.
<https://doi.org/10.1080/03066150.2013.876998>
- ENSIN. (2015). *Encuesta Nacional de Situación Nutricional ENSIN 2015 (N.º 3)*.
<https://www.icbf.gov.co/bienestar/nutricion/encuesta-nacional-situacion-nutricional>
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Eskauriaza, A. (2020). Vitalización y reproducción de la lengua Nasa Yuwe: Dos modelos educativos en un contexto sociolingüístico minorizado. *IKASTORRATZA.e-journal on Didactics*, 24, 102-137. https://doi.org/10.37261/24_alea/5
- FAO. (s. f.). *Guías alimentarias basadas en alimentos*. Food and Agriculture Organization of the United Nations. Recuperado 19 de enero de 2020, de <http://www.fao.org/nutrition/educacion-nutricional/food-dietary-guidelines/background/es/>
- FAO. (1996). *Seguridad alimentaria de los hogares y nutrición de la comunidad*.
http://www.fao.org/ag/agn/nutrition/household_es.stm

- FAO. (2009). *Glosario de agricultura orgánica* (p. 173) [Glosario].
<http://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/282594/>
- FAO, & Fondo Indígena. (2015). *Sistemas alimentarios tradicionales de los pueblos indígenas de Abya Yala* (Volumen I).
<http://biblioteca.uoc.edu/es/recursos/recurso/sistemas-alimentarios-tradicionales-de-los-pueblos-indigenas-de-abya-yala>
- FAO, O. de las N. U. para la A. y la A., & DPS, D. de P. S. (2015). *Comida, territorio y memoria: Situación alimentaria de los pueblos indígenas colombianos*.
Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. FAO.
- FIAN. (2013). *Colombia con hambre: Estado indolente y comunidades resistentes. 3er informe sobre la situación del derecho a la alimentación en Colombia*. (N.º 7).
FIAN Colombia. <http://www.fiancolombia.org/biblioteca/nuestras-publicaciones/>
- Fischler, C. (2010). *Gastro-nomía y gastro-anomía. Sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación moderna*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/6789>
- Franco, M., & Valero, L. (2011). *Thul Nasa: Huerto casero tradicional, modelo de desarrollo alternativo en el resguardo indígena de yaquivá*. 18.
- Franco-Valencia, M. H., & Prager, M. S. de. (2018). Life plan for the Yaquivá indigenous reservation in the municipality of Inza, Cauca Colombia, from the perspective of agroecology. *Agronomía Colombiana*, 36(2), 143-151.
<https://doi.org/10.15446/agron.colomb.v36n2.71996>
- García, B. L. T. (2015). La recuperación nutricional de niños y niñas menores de cinco años indígenas nasa del territorio de Caldono, Cauca. The nutritional recovery of indigenous nasa children under five age of the territory of Caldono, Cauca. *Psicoespacios*, 9(14), 233-247. <https://doi.org/10.25057/21452776.345>

- Gómez, E. (2010). *Del derecho a la alimentación a la autonomía alimentaria*.
<https://www.alainet.org/es/active/40355>
- González, E. (2012). Hacia una colonialidad en el gusto, en los saberes y técnicas culinarias: Desde el maíz y el trigo. *Revista Kogoró*, 14-22.
- Gould, K. (2004). *Deep Food Autonomy*. <https://escholarship.org/uc/item/32b6x19x>
- Grosfoguel, R., & Mignolo, W. (2008). Decolonial Interventions: A Brief Introduction. *Tabula Rasa*, 9, 29-38.
- Güetio, D. (2015). *Aprendiendo desde el ser Nasa para la administración y cuidado de Uma kiwe*. 33.
- Guzmán, G., Molina, M., & Guzmán, E. (2000). *Introducción a la Agroecología como Desarrollo Rural Sostenible*.
- Hall, S. (2012). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. *Global Media Journal México*, 9(18), 7.
- Hernández, E. (2006). La resistencia civil de los indígenas del Cauca. *Papel Político*, 11(1), 177-220.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 0(23), 187-210.
- Holt-Giménez, E., Estrada, J., & Amin, S. (2013). *¡Movimientos Alimentarios Uníos!: Estrategias para transformar nuestros sistemas alimentarios*. ILSA - Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos; Institute for Food and Development Policy - Food First.
["http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20170808042710/pdf_304.pdf"](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20170808042710/pdf_304.pdf)
- Holt-Giménez, E., & Patel, R. (2009). *Rebeliones Alimentarias: La Crisis y el Hambre por la Justicia* (Food First Books).

- https://www.academia.edu/5726962/Rebeliones_Alimentarias_La_Crisis_y_el_Hambre_por_la_Justicia
- ICBF. (2016). *Guías Alimentarias Basadas en Alimentos para la Población Colombiana Mayor de 2 Años*. Portal ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/nutricion/guias-alimentarias-basadas-en-alimentos-para-la-poblacion>
- Ignatov, F. A. (2014). Entre seguridad y soberanía alimentaria: Un análisis desde la teoría crítica de seguridad. *Línea Sur* 7, 7, 108-124.
- Indepaz. (2019, julio 26). *Informe líderes y defensores de DDHH asesinados al 26 de julio de 2019 – Indepaz*. <http://www.indepaz.org.co/informe-lideres-y-defensores-de-ddhh-asesinados-al-26-de-julio-de-2019/>
- Inseca, J. A. (2016). *EVALUACIÓN Y AJUSTE DEL PLAN DE VIDA COMUNITARIO DEL RESGUARDO INDÍGENA TÓEZ 2016-2019* (p. 22).
- Jaimes, S. M. (2002). Historia, mito, memoria: Armas del presente y pilares de identidad. La política de la memoria. Interpretación indígena de la historia de los Andes Colombianos. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 0(29), 269-272.
- Juárez, L. M. (2013). El hambre en los espacios de la cultura. Visiones indígenas Maya Ch'orti. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 209-232.
- Kirwan, J., & Maye, D. (2013). Food security framings within the UK and the integration of local food systems. *Journal of Rural Studies*, 29, 91-100.
- La Vía Campesina. (2003, enero 15). *Que Es La Soberanía Alimentaria—Vía Campesina*. Vía Campesina Español. <https://viacampesina.org/es/que-es-la-soberania-alimentaria/>

- La Vía Campesina. (2017, julio 7). *¡Globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza!* - *Vía Campesina*. La Vía Campesina Español. <https://viacampesina.org/es/la-voz-de-los-campesinos-y-de-las-campesinas-del-mundo5/>
- León, O. (2014). En el año de la agricultura familiar: Políticas y alternativas en el agro. *América Latina en movimiento*, 496, 1-2.
- López Daza, G. A., Torres P, K., & Gómez García, C. F. (2017). La alimentación escolar en las instituciones educativas públicas de Colombia. Análisis normativo y de la política pública alimentaria. *Prolegómenos*, 20(40), 97-112.
<https://doi.org/10.18359/prole.3043>
- López, P. G. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10(22), 305-331.
- Lugo, L. (2019). *Agroecología y pensamiento decolonial. Las Agroecologías otras interepistémicas* (1a ed.). Universidad del Tolima.
https://www.researchgate.net/publication/335946787_AGROECOLOGIA_Y_PENSAMIENTO_DECOLONIAL_LAS_AGROECOLOGIAS_OTRAS_INTEREPISTEMICAS
- Machado, A. (2003). *Ensayos sobre seguridad alimentaria* (1. ed). Universidad Nacional de Colombia, Red de Desarrollo Rural y Seguridad Aliment.
- Madiedo, C. A. (2019). *La Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN) en Colombia y la lucha por la soberanía alimentaria en la época del neoliberalismo* [MasterThesis, Universidad del Rosario].
<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/20270>
- Magaña, C., & Villagómez, Y. (2018). *Hacia una reflexión decolonial de la alimentación en el occidente de México*.

- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167).
- Mariscal, A. M., Ramírez, C. A. R., & Pérez, A. E. P. (2017). *Soberanía y Seguridad Alimentaria: Propuestas políticas al problema alimentario*.
<https://doi.org/10.5154/r.textual.2017.69.001>
- Martínez-Carrasco, F., Colino, J., & Gómez, M. (2014). Pobreza y políticas de desarrollo rural en México. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.) ISSN 0188-4557*, 22, 09-35.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287–324.
- Ministerio de Cultura. (2012). *Política para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia*.
<https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/Pol%C3%ADtica%20de%20las%20cocinas%20tradicionales%20de%20Colombia/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (s,d). *Entidad Territorial: Definición*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82749.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa de Educación Escolar—PAE -*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-235135.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Por qué el PAE en el MEN - Historia*.
<https://www.mineducacion.gov.co/porta/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-de-Alimentacion-Escolar-PAE-/Acerca-de/349950:Por-que-el-PAE-en-el-MEN-Historia>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamiento Técnico Administrativo del PAE* (Resolución 29452 de 2017). <https://www.mineducacion.gov.co/porta/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-de-Alimentacion-Escolar-PAE-/Documentos-y-Formatos/327168:Lineamiento-Tecnico-Administrativo-del-PAE>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos Técnicos-Administrativos del Programa de Alimentación Escolar—PAE para Pueblos Indígenas* (Resolución Número 018858 del 11 diciembre de 2018).
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-380004.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Lineamiento Técnico Administrativo del PAE*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-327168.html>
- Molina, V. A. (2010a). *Cosmovisión de la unidad. Existencia equilibrada, juego-producción, educación y resistencia en la comunidad indígena nasa de caldono, cauca, colombia* (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=247416>
- Molina, V. A. (2010b). Dispositivos de ocio y sociabilidad en la comunidad indígena Nasa de Colombia. Resistencia social y cultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 26, Article 26. <http://journals.openedition.org/polis/70>
- Molina, V. A., & Tabares, J. F. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38. <http://journals.openedition.org/polis/10080>

- Morales, E., & Girão, J. (2017). El debate sobre decolonialidad, aspectos indígenas y medio ambiente en América Latina. Un análisis sobre el estado del arte. *Foro Internacional*, 58(1), 131-160. <https://doi.org/10.24201/fi.v58i1.2485>
- Morales, J. (2009). *Proceso Alimentario, Hambre y Conflictos*. Seguridad Alimentaria y Nutricional en Situaciones de Conflicto Armado, Bogotá D.C, Colombia.
- Moreno, L. M. (2016). La agroecología como opción política para la paz en Colombia. *Ciencia Política*, 11(21), 57-91. <https://doi.org/10.15446/cp.v11n21.60291>
- NASA-ACIN. (2020, enero 11). La minga comunitaria es el Buen Vivir de la comunidad. *Çxhab Wala Kiwe*. <https://nasaacin.org/la-minga-comunitaria-es-el-buen-vivir-de-la-comunidad/>
- Navegador Indígena. (2019). *Implementación del proyecto “Navegador Indígena en Colombia”*. <https://nav.indigenousnavigator.com/index.php/es/noticias/297-colombia-proyecto-pilotos>
- Observatorio ADPI. (2018). *Nasa*. Observatorio por la autonomía y los derechos de los indígenas en Colombia. <http://observatorioadpi.org/nasa>
- OBSSAN. (2016). *Construyendo caminos hacia la garantía de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en Colombia: 10 años*. Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional—OBSAN. <http://obssan.unal.edu.co/wordpress/obssan-10-anos/>
- Obusinga. (s. f.-a). *Equipos gestores de autonomía alimentaria | Obusinga*. Recuperado 20 de enero de 2020, de <https://obusinga.com/experiencias/>
- Obusinga. (s. f.-b). *Mapa alimentario del Cesar | Obusinga*. Recuperado 20 de enero de 2020, de <https://obusinga.com/mapa-alimentario-del-cesar/>
- Obusinga. (s. f.-c). *Recuperación de memoria alimentaria | Obusinga*. Recuperado 20 de enero de 2020, de <https://obusinga.com/recuperacion-de-memoria-alimentaria/>

- Ocaña, L. (2019). *Reflexiones sobre la justicia indígena desde una mirada feminista decolonial: Mujeres indígenas del pueblo de los Pastos y prácticas de justicia*.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56408>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (p. 31). Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
https://es.scribd.com/embeds/322147291/content?start_page=1&view_mode=scroll&show_recommendations=true
- ONIC. (s. f.). *Pueblo Nasa*. ONIC. Recuperado 5 de julio de 2020, de
<https://www.onic.org.co/pueblos/2095-nasa>
- Pachón, J. P. (2018). *Principios de la soberanía alimentaria puestos en práctica por los actores de mercados campesinos, para la construcción de seguridad alimentaria y nutricional: Caso Sibaté (Cundinamarca)* [Masters, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá]. <http://bdigital.unal.edu.co/71283/>
- Pachón, J. P., Medina, M., & Pachón Ariza, F. A. (2018). El hambre: Abordaje desde la seguridad alimentaria hasta el derecho a la alimentación. *Gestión y Ambiente*, 21(2), 291-304. <https://doi.org/10.15446/ga.v21n2.75815>
- Página Web, Caloto, Cauca—Galería de Mapas*. (2019). <http://caloto-cauca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Galeria-de-Mapas.aspx>
- Pérez, D., & Soler, M. (2013). *Agroecología y ecofeminismo para descolonizar y despatriarcalizar la alimentación globalizada*.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8231>
- Pirachicán, E. (2015). *Autonomía alimentaria en sistemas agrícolas ecológicos y convencionales en Anolaima (Cundinamarca)* [Masters, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá]. <http://bdigital.unal.edu.co/49830/>

- Pitta, M. J. (2019). *Agroecología escolar: Del huerto al comedor, caso Fundación Viracocha, (San Agustín – Colombia)* [Masters, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá]. <http://bdigital.unal.edu.co/71228/>
- PMA, P. M. de. (2013). *El estado de la alimentación escolar a nivel mundial 2013*. Programa Mundial de Alimentos. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4078>
- Portela, H. (2002). *La cultura de la salud Páez: Un saber que perdura, para perdurar. | Antropología médica*. Editorial Universidad del Cauca, Colección Antropología. <http://antropologiamedica.com/node/112>
- Quijano, Aníbal. (1998). *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6042>
- Quijano, Anibal. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/ cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL4.9&d=D9664.1>
- Quijano, Anibal. (2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, 2, 342-386.
- Quijano, O. (2016). *Ecosimias. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad. (2a. Edición, 2016) (2a Edición)*. Universidad del Cauca. https://www.academia.edu/31098275/Ecosimias._Visiones_y_pr%C3%A1cticas_de_diferencia_econ%C3%B3mico_cultural_en_contextos_de_multiplicidad._2a._edicion_2016_

- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*.
- Ramírez Noy, I. A. (2016). *El asunto alimentario: Análisis de la gobernanza en las relaciones entre campesinado e institucionalidad territorial en torno al tema alimentario, estudio de caso, experiencia de Alimentos con Sello Campesino, Aguachica-Cesar 2011-2012* [Masters, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/55689/>
- Ramos Pacho, A., & Rojas Curieux, T. (2005). Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: Reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (paez). *Revista Colombiana de Educación*, 48, 77-78.
- Red por la Vida y los Derechos Humanos del Cauca. (2019). *Informe situación de Derechos Humanos departamento del Cauca—Período 1 de Enero a Diciembre 30 de 2019*. <https://www.redporlavidacauca.com/>
- Resolución 29452 de 2017—Anexo 3, n.º Resolución 29452 de 2017 (2017). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-de-Alimentacion-Escolar-PAE/>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (s. f.). (PDF) *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Recuperado 11 de noviembre de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/271506120_Inflexion_decolonial_fuentes_conceptos_y_cuestionamientos
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos* (Primera). Universidad del Cauca. </editorial/es/catalogo/ciencias-humanas-y-sociales/inflexion-decolonial-fuentes-conceptos-y-cuestionamientos>

- Rivero, A. M. (2017). Hacia un estado del arte y un marco conceptual de la soberanía alimentaria. *Ciudad Paz-ando*, 10(1), 20-32.
<https://doi.org/10.14483/2422278X.10419>
- Rosa, M., & Encina, R. (2003). *Práxis participativas desde el medio rural*. IEPALA Editorial.
- Rosset, P., & Torres, M. (2017). *Diálogo de saberes: La construcción colectiva de la soberanía alimentaria y la agroecología en La Vía Campesina*.
- Rudqvist, A., & Anrup, R. (2013). Resistencia comunitaria en Colombia. Los cabildos caucanos y su guardia indígena. *Papel Político*, 18(2), 515-548.
- Schneider, S., & Valderrama, N. (2019). A aquisição pública de alimentos como mecanismo de desenvolvimento na Colômbia. *REDES: Revista do Desenvolvimento Regional*, 24(1 (Jan/abr. 2019)), 81-105.
- Proyecto de Resolución Tiendas escolares, n.º Resolución No. 2092 de 2015 (2015).
<https://portalanterior.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/alimentacion-escolar/tiendas-escolares>
- Simon, G.-A. (2012). History of Food Security. *FAO*, 28.
- Sitio web IEET. (s. f.). *Modalidad Agroecológica*. Recuperado 15 de mayo de 2020, de <http://www.ieetoezcaloto.edu.co/index.php/tejidos-de-saber/modalidad>
- Sitio web IEET, L. (2016, octubre 26). *Institución Educativa Etnoeducativo Toez*.
Institucion Educativa Etnoeducativo de Toez.
<http://ieetnoeducativodetoez.blogspot.com/>
- Toledo, V. (2012). La agroecología en Latinoamérica: Tres revoluciones, una misma transformación. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 6, 37-46.
- Trindade, V. A. (2017). *La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: Una experiencia de campo*. X JIDEEP - Jornadas de Investigación, Docencia,

Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata, 2017).

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64407>

Valderrama, N. (2019). *Alimentação pública, conflito armado e desenvolvimento rural na Colômbia: Uma abordagem possibilista*.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204094>

Valderrama, N., & Schneider, S. (2018). La contribución de la alimentación pública para el desarrollo rural – reflexiones a partir del caso colombiano. *Revista Grifos*, 27, 97. <https://doi.org/10.22295/grifos.v27i45.4457>

Wilches-Chaux, G. (2005). *Proyecto Nasa: La construcción del plan de vida de un pueblo que sueña*. (1. ed.). UNDP.

Wittman, H. (2011). Food Sovereignty: A New Rights Framework for Food and Nature? *Environment and Society*, 2(1), 87-105. <https://doi.org/10.3167/ares.2011.020106>

Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, 91-107.