UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

PEDAGOGÍAS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN: PRODUCCIÓN DE LA CORPORALIDAD Y RELACIONES DE CONOCIMIENTO

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

SOLÓN ALBERTO CALERO CRUZ

Director: Doctora Zandra Pedraza Gómez

Cali, Colombia 2012

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

PEDAGOGÍAS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN: PRODUCCIÓN DE LA CORPORALIDAD Y RELACIONES DE CONOCIMIENTO

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Solón Alberto Calero Cruz

Director: Doctora Zandra Pedraza Gómez

Cali, Colombia 2012

DEDICATORIA

A Beatriz Cruz, José Solón Calero, Samuel Martín Calero, María Claudia Calero, Raquel Eugenia Calero, Ángela María Calero y Carmenza Calero, María Caicedo, Raquel Caicedo.

Por toda su transmisión amorosa y estética de saberes, sabores y vivencias de mesa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especialmente a mi directora Zandra Pedraza Gómez por compartir su sabiduría y por su apoyo incondicional; también por exponerme a perspectivas teóricas renovadoras que me han permitido comprender cómo es que se ha configurado nuestra modernidad barroca a partir de los ideales del cuerpo materializados en diversas prácticas sociales, especialmente las de alimentación.

A Jorge Horacio Osorio, Elizabeth Vejarano, Carmen Cecilia Rivera, Juan Manuel Pavía, Gustavo Yusti, Carolina García por su interés permanente en mi tema, expresado en sensibles conversaciones de mesa, intercambios de textos y critica.

A las instituciones que apoyaron de diversas formas la realización de este proyecto: Universidad Autónoma de Occidente, Universidad del Valle, Grupo de Investigación Género y Cultura de IESCO (Universidad Central), Institución Agropecuaria Guambiana (Silvia - Cauca), Institución Educativa Simón Bolívar y Escuela Marco Fidel Suárez (La Cumbre - Valle del Cauca), Colegio Luis Horacio Gómez (Cali- Valle del Cauca), Escuelas Ulpiano Lloreda y Ana María

Lloreda (Cali- Valle del Cauca), Centro Regional de Productividad e Innovación del Cauca (CREPIC), Grupo de Investigación sobre Patrimonio Gastronómico (Universidad del Cauca).

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA IV

AGRADECIMIENTOS V

PEDAGOGÍAS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN: PRODUCCIÓN DE LA CORPORALIDAD Y RELACIONES DE CONOCIMIENTO 14

RESUMEN 15

0. INTRODUCCIÓN 19

Las relaciones de saber-poder vinculadas al ejercicio pedagógico 22

El discurso sobre las prácticas de alimentación en la escuela 29

La formación integral en la escuela 34

Las repercusiones educativas y antropológicas de ideal humanista 39

La alimentación escolar 47

Las miradas disciplinares de la antropología y la sociología 50

La situación en Colombia de los estudios sobre alimentación 61

Estructura de los capítulos y aspectos metodológicos 66

CAPÍTULO I
COMER EN LA ESCUELA: UN PROYECTO MODERNO DE DOMESTICACIÓN DEL GUSTO 80

1. 1 INTRODUCCIÓN 80

1.1.1 Estructura descriptiva y analítica 83

1.1.2 La formación social del gusto 89

1.1.3 El placer del sabor enfrentado al bienestar 93

1.2 LAS ACCIONES Y LOS ARGUMENTOS PARA APOYAR LA ALIMENTACIÓN ESCOLAR 96

1.2.1 Alimentación y educación 102

1.2.2 Situación nutricional 103

1.2.3 Tecnologías de gobierno 105

1.2.4 Los derechos humanos 107

1.3 CONDICIONES MATERIALES PARA PROMOVER LA ALIMENTACIÓN ESCOLAR 115

1.3.1 La estrategia de la metrópoli 119

1.3.2 Desarrollismo versus dependencia y subdesarrollo 123

1.3.3 Geopolítica del conocimiento 128

1.3.4 No más comida: prodúzcanla y prepárenla ustedes mismos 132

1.3.5 ¿Y ahora, quién podrá salvarnos?: ¡La Bienestarina, un alimento sagrado! 135

1.3.6 Recapitulación 143

1.4. LA ALIMENTACIÓN DE LOS NIÑOS POBRES ANTES DE LA SEGUNDA POSGUERRA 146

1.5. ANTECEDENTES DE FORMAS BIOPOLÍTICAS DE GOBIERNO EN LA PRÁCTICA DE LA ALIMENTACIÓN 149

1.5.1 Modelos de salud 151

1.5.2 La producción institucional de la realidad 156

1.6 EL DESARRAIGO DE LOS MALOS HÁBITOS Y DE LAS COSTUMBRES ALIMENTICIAS POPULARES 159

1.6.1 Una minuta moderna: la pugna entre lo hervido y lo frito..... 161

1.6.2 La escuela en la casa 168

1.6.3 La alimentación y la trama de la vida..... 178

1.7 CONCLUSIÓN 182

CAPÍTULO II
APRENDIZAJES EXPERTOS E INFORMALES SOBE LA ALIMENTACIÓN. 186

2.1 INTRODUCCIÓN 186

2.2 CONOCIMIENTO FORMAL..... 189

2.3 CONOCIMIENTO INFORMAL 198

2.4 LOS LUGARES DE LAS PRÁCTICAS 203

2.5 LAS MANIPULADORAS DE ALIMENTOS DE ALGUNAS ESCUELAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ..... 205

2.5.1 Proceso de selección: se buscan cuerpos sanos y dispuestos a aprender 206

2.5.2 El conocimiento culinario previo..... 213

2.5.3 La inventiva personal 216

2.5.4 Un día en la vida de una manipuladora de alimentos de una escuela pública de Bogotá 218

2.5.4.1 Antes de salir del trabajo..... 220

2.5.4.2 El trabajo..... 220

2.5.4.3 El retorno a casa..... 221

2.6 LAS COCINERAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA PROVINCIA 227

2.6.1 ¿Quiénes son estas cocineras y cómo llegaron a estas escuelas? 229

2.6.2 Institución Agropecuaria Guambiana 231

2.6.2.1 “Yo de maíz sí aprendí desde la niñez”: María Ruca Soscué 233

2.6.2.2 Hablar español 237

2.6.2.3 La cédula de ciudadanía 243

2.6.2.4 La contratación 245

2.6.2.5 Las cocinas de María Ruca 247

2.6.2.6 ¿Cómo se decide la minuta y qué comen los niños? 250

2.7 INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR Y ESCUELA MARCO FIDEL SUÁREZ - LA CUMBRE, VALLE DEL CAUCA 252

2.7.1 Los orígenes y recorridos de las cocineras 254

2.7.2 Los aprendizajes culinarios de las cocineras 259

2.7.3 La cocinera de la Escuela Marco Fidel Suárez 262

2.7.4 El sueño de María 263

2.7.5 Comerse los recuerdos 264

2.7.6 Antes aquí se hace la gente 267

2.7.7 Representaciones de los cursos de capacitación 268

2.7.7.1 ¿Y de qué se tratan esos cursos? 268

2.7.8 La alimentación de los niños en medio de la reingeniería empresarial 269

2.8 CONCLUSIÓN 272

CAPÍTULO III
PEDAGOGÍAS ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN 275

3.1 INTRODUCCIÓN 275

3.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 280

3.3 Colegio Luis Horacio Gómez: la pedagogía Waldorf, sus fundamentos epistemológicos y sus efectos en la experiencia alimenticia 286

3.3.1 Cuerpo físico 288

3.3.2 Cuerpo etérico 289

3.3.3 Cuerpo astral 291

3.3.4 La pedagogía alternativa 293

3.3.5 El currículo versátil 295

3.3.6 Los temperamentos 297

3.3.7 Recapitulación 299

3.4 ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA 300

3.5 LA ALIMENTACIÓN EN EL PREESCOLAR DEL COLEGIO LUIS HORACIO GÓMEZ 302

3.5.1 Los niños de preescolar 304

3.5.2 La casa 305

3.5.3 Controles – regulaciones 308

3.5.4 Las arepas del molinero 311

3.5.5 El pan de las princesas y de los guerreros 313

3.5.6 La fiesta de colores: preparación de ensalada de vegetales 315

3.5.7 El tiempo que vuelve 319

3.5.8 El discreto encanto de lo privado: entre menos hagas mejor 323

3.5.9 Las técnicas del cuidado 326

3.5.10 Burbuja de cristal o una vida sana de niños 326

¿Son diferentes los niños de ahora? 327

¿Si son otros niños, no significa esto que haya que cambiar las estrategias pedagógicas? 327

3.6 Los padres de familia del Colegio Luis Horacio Gómez 328

3.6.1 Heterogeneidad alimenticia 331

3.6.2 Si Juan quiere comer paquete, ¡que lo haga! 331

3.6.3 La dieta permite que el hombre se vuelva una bestia o un ser comprensible que está dispuesto a evolucionar 333

3.6.5 Contracultura-Contracocina 338

3.7 CONCLUSIÓN 342

CAPÍTULO IV
EN LA ESCUELA PÚBLICA LOS NIÑOS COMEN CON CUCHARA 347

4.1 INTRODUCCIÓN 347

4.2 PROCEDIMIENTO 350

4.3 EL PROGRAMA DE RESTAURANTES ESCOLARES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE CALI 351

4.3.1Sistema de vigilancia nutricional 361

4.3.2 Soluciones coyunturales 363

4.3.3 El futuro 369

4.4 LOS NIÑOS DE LA ESCUELA ULPIANO LLOREDA Y ANA MARÍA DE LLOREDA - TERRÓN COLORADO - CALI 374

4.4.1 La historia de la alimentación de una escuela pública narrada por una maestra 376

4.4.3 Pedagogías escolares 386

4.4.2 Pedagogías Escolares en imágenes 392

4.4.2.1 Lavarse las manos 392
4.4.3.2 Hacer la fila 394
4.4.3.3 Comer bien 395
4.5 El desperdicio: implicaciones pedagógicas 397
4.6 CONCLUSIÓN 407

5. CONCLUSIONES 417

6. BIBLIOGRAFÍA 438

LISTA DE TABLAS

Tabla No. 1 La Minuta

Tabla No. 2: Guía de nutrición para las escuelas primarias del país

PEDAGOGÍAS SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN: PRODUCCIÓN DE LA CORPORALIDAD Y RELACIONES DE CONOCIMIENTO

RESUMEN

Este estudio muestra cómo por intermedio de las prácticas de alimentación el Estado y la escuela promueven acciones pedagógicas decisivas en la construcción de la corporalidad y del gusto de los niños. El ejercicio analítico, producto del trabajo etnográfico y del análisis hermenéutico, revela el tipo de conocimientos que circulan alrededor de estas prácticas, el sistema de poder que las regula y las subjetividades que se producen. Así las cosas, esta pesquisa enseña que en la experiencia que adquieren los niños por intermedio de las prácticas de alimentación en la escuela, acaece un proceso significativo de transmisión cultural que fija la formación de su corporalidad y determina la manera como el sujeto niño entra a formar parte de una comunidad. Desde esta perspectiva, las pedagogías de la alimentación escolar son a un tiempo una recreación y una imposición cultural que instituyen un orden social y simbólico determinante en la construcción social de la subjetividad de los niños. En síntesis, las pedagogías sociales de la alimentación escolar son pensadas por el Estado y la escuela como una actividad necesaria y natural que

contribuye a la construcción del habitus escolar. La escuela enseña a los niños, basada en el conocimiento experto sobre nutrición, la importancia de habituarse a una alimentación sana para un adecuado desarrollo cognitivo y físico. La enseñanza sobre la alimentación, además de hacerse desde esta línea del conocimiento, emplea también pedagogías escolares que racionalizan y moralizan el comportamiento de los niños comensales.

De igual manera, este estudio encuentra que en estas prácticas hay un trabajo perceptivo- corporal constante, que deviene praxis social, en el cual se recrean y reproducen formas de conocimiento (formal e informal) que están enraizadas en el espacio, la memoria y las sensibilidades colectivas de los agentes sociales encargados de la alimentación de los niños. A su vez**,** revela cómo la escuela establece alianzas con los saberes científicos, especialmente con las ciencias de la salud, mediante la ejecución de estas pedagogías para contrarrestar aquellas filtraciones de gustos, costumbres y hábitos provenientes del saber popular y de la industria cultural en el restaurante escolar, situación que ha generado una fuerte tensión entre los conocimientos formal e informal desde la primera mitad del siglo XX cuando el estado Colombiano asumió la tarea de alimentar a los niños en la escuela.

De esta forma, esta investigación propone al campo de la educación una entrada distinta para estudiar la pedagogía en la escuela, apoyándose en las prácticas de alimentación y, al mismo tiempo, aborda problemas fundamentales -para este campo- que se originan de preguntas trascendentales como: ¿Quiénes somos? ¿Cómo aprendemos? ¿Quiénes nos enseñan? ¿Qué nos enseñan? ¿Qué tipo de conocimientos circulan en los procesos de enseñanza – aprendizaje? ¿En qué época (tiempo-espacio) nos enseñan? ¿Cómo sentimos y nos afecta emocionalmente lo que enseñamos y nos enseñan? ¿Cómo va cambiado lo que hemos aprendido y qué factores determinan estos cambios? ¿Qué tipo de subjetividades se configuran y qué manifiestan de la condición humana moderna?

Las vivencias de los niños con la alimentación y el discurso que se construye en torno a estas prácticas son una herramienta hermenéutica para responder a estas preguntas sobre todo porque históricamente el estado colombiano ha invertido de forma significativa recursos y conocimientos para lograr que los niños se alimenten no sólo de la mejor forma, sino también que a partir de su contacto con la comida y la comensalidad aprendan los valores considerados como esenciales para la construcción de ciudadanía.

Palabras clave:

Pedagogías Sociales, Prácticas de alimentación, Producción de la corporalidad, Relaciones de conocimiento, Alimentación escolar en Colombia.

0. INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza cómo por intermedio de las prácticas de alimentación escolar el Estado y la escuela emprenden acciones pedagógicas que tienen un efecto profundo en lo que somos como sociedad. Puntualmente, esta investigación estudia la forma como las pedagogías sociales utilizadas para ordenar la experiencia alimenticia en algunas escuelas de Colombia, tienen un efecto revelador en la producción de la corporalidad de los niños, así como en las relaciones de conocimiento de los agentes sociales responsables de su alimentación. De esta forma, en el ámbito de la alimentación escolar, lo pedagógico se constituye en un acontecimiento antropológico que es descrito en su especificidad discursiva al contextualizar históricamente el tipo de conocimientos que circulan alrededor de estas prácticas, el sistema de poder que las regula y las subjetividades que se producen. Esta aproximación teórica y metodológica señala la manera en que la alimentación escolar hace parte de la trama histórica cuerpo, conocimiento y poder.

En este sentido, esta investigación evidencia, en primer lugar, cómo las pedagogías sobre la alimentación escolar son, al mismo tiempo, una recreación y una imposición cultural que instituyen un orden social y simbólico

determinante en la formación del gusto y la subjetividad de los niños. En síntesis, el trabajo pedagógico que se realiza con la alimentación se hace "con y en el cuerpo (Milstein y Méndez, 1999: 17)" y se materializa mediante el aprendizaje de reglas de comportamiento, hábitos alimenticios y de la valoración moral y estética de los alimentos. Es así como el cuerpo del niño es moldeado para que haga una transición "normal" hacia el proceso civilizatorio, tal y como Elias (1966 [1987]) lo ha denominado. Finalmente, en esta pesquisa se expone cómo la producción de la corporalidad opera como "acto fundacional de la subjetividad moderna, requerida para la producción de ciudadanos y donde el cuerpo del niño es el principal dispositivo de esta formación a la vez civilizador y racionalista (Pedraza, 2007:20)".

En este punto vale la pena destacar que la educación del cuerpo produce en el niño una subjetividad que lo hace funcionar como cuerpo social dentro de lo que Pedraza (1999, 2000, 2002, 2007) llama el orden de género; es decir, que ese niño se convierte en hombre o mujer de una manera determinada, encarna una clase social específica, una raza en especial y encarna una edad establecida. En consecuencia, la educación fija el orden social al hacer que el cuerpo reproduzca de manera simultánea esos cuatro órdenes tan relevantes en el mundo moderno: clase, raza, género y edad. En esta misma línea de análisis, Falk (1994: 45) plantea que "la posición social y las funciones del cuerpo

humano, su sentido (cultural), y en última instancia, el concepto mismo de cuerpo cambian y son transformados en concordancia con las clasificaciones, distinciones, jerarquías y oposiciones contenidas en un orden social".

Por tal motivo, cuando se habla de cuerpo en este estudio no se hace de manera abstracta; por el contrario, dicho concepto se relaciona con estos aprendizajes prácticos adquiridos mediante un saber hacer para cada una de estas categorías (clase, raza, género y edad). Igualmente, la noción de cuerpo se relaciona con el concepto de habitus de Bourdieu, en el que se enfatiza que el aprendizaje del ser humano se realiza de manera corporal y se plantea además que "el habitus es aquello a través de lo cual la institución encuentra su plena realización: la virtud de la incorporación, que aprovecha la capacidad del cuerpo para tomar en serio la magia preformativa de lo social (Bourdieu, 1991[1980]: 100). En síntesis, en este trabajo se muestra y analiza por qué la educación del cuerpo del niño en el comedor escolar es un mecanismo realmente fundamental en la reproducción del orden social y en la construcción social de su subjetividad.

A su vez, se revela cómo la escuela establece alianzas con los saberes científicos, especialmente con las ciencias de la salud, mediante la ejecución de estas pedagogías para contrarrestar aquellas filtraciones de gustos, costumbres

y hábitos provenientes del saber popular y de la industria cultural en el restaurante escolar, situación que ha generado una fuerte tensión entre los conocimientos formal e informal desde la primera mitad del siglo XX, cuando el estado colombiano asumió la tarea de alimentar a los niños en la escuela.

Esta labor de depuración y de posicionamiento del conocimiento formal implica un ejercicio de gobernanza que tiene como una de sus metas más importantes el logro del desarrollo social y económico y la implementación de tecnologías de gobierno que regulan y ordenan la vida de la población escolar -maniobra política definida como biopolítica por Foucault (2007 [2004])-. Desde esta perspectiva, las pedagogías sociales de la alimentación difundidas en la escuela, contribuyen a consolidar el Estado-nación, ya que apoyan las políticas que regulan estas prácticas y le ceden al Estado el puesto para que las ordene y legisle. En este sentido, la escuela como aparato ideológico (Althusser, 1974 [1971]) cumple una doble función: reproducir las relaciones de producción dominante y naturalizar o normalizar el discurso del Estado sobre la alimentación (Althusser, 1974 [1971]; Allison, 1997).

Las relaciones de saber-poder vinculadas al ejercicio pedagógico

A partir de estas circunstancias, la producción de la corporalidad y la relación de choque entre los conocimientos formal e informal en la escuela hacen parte de

uno de los dilemas más trascendentales de nuestra cultura: "el que existe entre la animalidad y la humanidad del hombre. La política occidental es, así pues, al mismo tiempo y desde el origen biopolítica (Agamben, 2005: 102)[1]". Esto implica tener en cuenta que la labor pedagógica sobre la alimentación es equivalente a la de la metafísica en el sentido de su misión: "se refiere precisamente a ese *metá* que cumple y custodia la superación de la *phýsis* animal en la dirección de la historia humana (Agamben, 2005: 101)". En este sentido, la inmadurez del niño y el conocimiento informal se ubican en ese nivel de "animalidad" que hay que superar, con el propósito de alcanzar tanto el desarrollo individual como social. Es desde dichos referentes que las nociones de pedagogía, corporalidad y biopolítica se aplican en este estudio para explicar las relaciones de saber - poder que se instalan en la escuela mediante las prácticas de alimentación.

En este punto vale la pena acentuar que la producción de verdad vinculada al ejercicio pedagógico no sólo consiste en una demanda por controlar el cuerpo del niño en el comedor escolar o la simple internalización de prohibiciones, sino que también significa subjetivación y la construcción del yo. De esta forma, el

[1]Aunque la noción de biopolítica en Agamben hace referencia a la cuestión de la vida como bios y se diferencia a la de Foucault – que se refiere a los controles y regulaciones que ejerce el Estado moderno sobre la población-, interesa subrayar aquí la idea de *intervención* que se hace sobre la vida y que ambos autores comparten. Esta "convergencia" sirve, sobre todo, para entender cómo se construyen, política e históricamente, ciertas dicotomías que afectan la manera de comprender las culturas y la vida en sociedad: civilización/barbarie, desarrollado/atrasado, animalidad/humanidad, normal/anormal, alma/cuerpo, etc.

trabajo pedagógico en la escuela, además de preocuparse por el control de las expresiones no civilizadas –comportamientos agresivos, hábitos alimenticios deficientes, maneras de mesa burdas como indica Elias (1996 [1987])-, le enseña al niño a interiorizar y a controlar las emociones, además de naturalizar el conocimiento escolar que posibilita la construcción del sujeto moderno (Falk, 1994, Foucault, 2007-1 [1984], Pedraza, 2007).

Con esta clase de fundamentos, las pedagogías sociales de la alimentación escolar son pensadas, por el Estado y la escuela, como una actividad necesaria y natural que contribuye a la construcción del habitus escolar. Entrar al comedor escolar es un ritual similar al que se despliega cuando se ingresa al aula: hay lecciones sobre lo que constituye una alimentación sana, normas para hacer la fila, para sentarse a comer, conversar y para retirarse del comedor. Por consiguiente, la escuela es un lugar en el que circulan ciertos conocimientos que determinan las maneras como se aprende a comer y la producción de la corporalidad, ya que intervienen en la formación del gusto de los sujetos. La escuela enseña a los niños, a partir del conocimiento experto sobre nutrición, la importancia de habituarse a una alimentación sana para conseguir un adecuado desarrollo cognitivo y físico. La enseñanza sobre la alimentación, además de hacerse desde esta línea del conocimiento, emplea también pedagogías escolares que racionalizan y moralizan el comportamiento de los niños

comensales. De esta manera, las prácticas de alimentación hacen parte del discurso disciplinar escolar al punto que en la actualidad en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas está fuertemente presente la discusión sobre la alimentación saludable y el aprovechamiento de la comensalidad como recursos pedagógicos.

Por otro lado, en la lectura etnográfica realizada en diversas escuelas de Colombia se observó que en las prácticas de cocina y comensalidad pervive una historia social del gusto que hace alusión a lo que se asimila desde que se nace, a la manera como se ordenan el tiempo y el espacio, a lo que se considera bonito, feo, rico, repulsivo, desagradable, memorable, coercitivo, etc. Cocinar y comer son experiencias sociales y sensibles caracterizadas por vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la condición humana y hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos. Desde estas incorporaciones y ordenamientos, se obtiene parte del conocimiento con el que nos orientamos y movilizamos cotidianamente en el mundo, ellas constituyen muestrarios que nos sitúan cultural e históricamente.

Por último, hay que convenir que las prácticas de alimentación son centrales en la generación de relaciones sociales; éstas, por ejemplo, permiten a los niños

establecer lazos fuertes con grupos como el familiar, escolar o de diversa índole; por esta razón, se reconocen como un factor clave en la conformación de la identidad (Anderson, 2005; Elias, 2005; Haldis, 2007). Desde esta perspectiva, se aspira a que la educación formal adhiera experiencias de esta naturaleza -las cuales poseen una fuerte presencia pedagógica en el hacer-, sobre todo para ampliar el debate de los rasgos identitarios culturales compartidos y "vincular aprendizajes comunes en el terreno cultural y educativo de manera más amplia (Brito, 2008: 39)".

De esta forma, esta investigación le propone al campo de la educación una entrada distinta para estudiar la pedagogía en la escuela, apoyándose en las prácticas de alimentación y, al mismo tiempo, aborda problemas fundamentales -para este campo- que se originan de preguntas trascendentales como: ¿Quiénes somos? ¿Cómo aprendemos? ¿Quiénes nos enseñan? ¿Qué nos enseñan? ¿Qué tipo de conocimientos circulan en los procesos de enseñanza – aprendizaje? ¿En qué época (tiempo-espacio) nos enseñan? ¿Cómo sentimos y nos afecta emocionalmente lo que enseñamos y nos enseñan? ¿Cómo va cambiado lo que hemos aprendido y qué factores determinan estos cambios? ¿Qué tipo de subjetividades se configuran y qué manifiestan de la condición humana moderna?

Las vivencias de los niños con la alimentación y el discurso que se construye en torno a esta práctica son una herramienta hermenéutica para responder a estas preguntas, sobre todo porque históricamente el Estado ha invertido de forma significativa recursos y conocimientos para lograr que los niños se alimenten no sólo de la mejor forma, sino también que, a partir de su contacto con la comida y la comensalidad, aprendan los valores considerados como esenciales para la construcción de ciudadanía. En consecuencia, existe una gran cantidad de experiencias que sirven para reflexionar acerca de lo que constituye hoy "lo pedagógico".

Las consideraciones históricas para hacer esta reflexión sobre las pedagogías sociales en las prácticas de alimentación se estructuran teniendo en cuenta tanto el trabajo genealógico sobre el origen y desarrollo de la alimentación escolar en Colombia como el trabajo de campo realizado en comedores escolares de algunas escuelas de este país.

Con respecto al primer punto (historia de la alimentación escolar en Colombia), se destacan dos momentos: el primero, transcurrido entre el último cuarto del siglo XIX y finales de los años cuarenta, en el que el propósito biopolítico alrededor de la población –incluyendo la escolar- consistió en que ésta naturalizara los principios rectores de la higiene y la nutrición para el

fortalecimiento de la fuerza laboral y de la burguesía (Pedraza, 2002). El segundo, que se inicia desde la segunda posguerra y continúa vigente hasta hoy, en el que la población fue organizada desde una noción biopolítica que directamente interpeló a sus maneras de hacer y de vivir, haciéndola responsable de su propio bienestar y salud en la medida en que ya existían las condiciones materiales y simbólicas para proceder de esta manera. A pesar de que en los años 70 la reducción de la ayuda alimentaria internacional – que caracterizó a esta época- obligó a un redireccionamiento en la construcción de políticas públicas sobre alimentación y nutrición, la noción de responsabilidad individual orientada por la escuela continuó siendo la preocupación central hasta nuestros días.

Por su parte, el trabajo etnográfico en los comedores escolares, realizado durante los años 2009, 2010 y 2011, permitió la recolección de experiencias de vida que dan cuenta tanto de la historia de alimentación escolar en este país como de las condiciones actuales de la experiencia alimenticia en la escuela. De igual forma, los testimonios ofrecidos por los agentes sociales involucrados en la experiencia alimenticia de los niños, permiten reconocer algunos momentos relevantes en la configuración del campo de la educación, a partir de la experiencia con las prácticas de alimentación, y de las condiciones actuales

de la alimentación escolar y sus consecuencias en la producción de la corporalidad y en las relaciones de conocimiento.

El discurso sobre las prácticas de alimentación en la escuela

El discurso acerca de la alimentación escolar es producto tanto de una construcción analítica como de una producción social, la cual ayuda a comprender los vínculos existentes entre estas prácticas. Los conocimientos alrededor de éstas y los ejercicios de poder que se promueven, implican que en su construcción y reproducción intervienen diferentes instancias y actores sociales. Desde estos referentes se crean unos horizontes de sentido alrededor de la formación del niño y una pugna constante entre los conocimientos formal e informal que estructuran este discurso; éste se produce y circula por intermedio de las políticas del conocimiento -las cuales trazan la semántica de la alimentación escolar- y a través de las pedagogías sociales que se reproducen en la escuela.

Ahora, existen diversas fuentes en las que se materializa este discurso: la primera, los textos prescriptivos diseñados por las ciencias de la salud, los cuales fungen como guías oficiales o manuales para estructurar canónicamente la alimentación; la segunda, las mismas prácticas de los cocineros, en las que

se mezclan y contraponen los conocimientos formal e informal sobre la alimentación; la tercera, prácticas pedagógicas de los maestros, las cuales ordenan la experiencia alimenticia de los niños; finalmente, la cuarta fuente es la performatividad corporal de los niños que se refleja tanto en la reproducción de sus aprendizajes sobre alimentación como en sus acciones de resistencia al orden escolar.

El ejercicio analítico de estas fuentes evidenció que al considerar la noción de discurso en el contexto de la escuela, no es posible hablar de un conocimiento y de una práctica unificados acerca de la alimentación, a pesar de que exista una disciplina denominada nutrición, los cocineros se capaciten, y los maestros difundan valores sobre nutrición y buenas maneras de mesa. En este sentido, se evidencia un conocimiento racional y de época que se adquiere teóricamente acerca de las nociones de comer saludablemente y las buenas maneras de comportarse en la mesa; no obstante, su aplicación y reproducción es heterogénea.

Esta heterogeneidad del discurso acerca de la alimentación lo reviste de un carácter polifónico, en términos de Voloshinov – Bajtin (1992). Para dichos autores, las prácticas discursivas son un proceso constante de interacción social y de diálogo –incompleto- que se origina en el entramado de las

relaciones sociales, en las que de manera simultánea aparecen y desaparecen múltiples voces que dialogan o establecen luchas simbólicas entre ellas y hacen acentuaciones de corte ideológico. En la misma línea, los ejercicios de poder que ocurren en esta práctica están relacionados con las confrontaciones asimétricas e ideológicas por el control de la producción y difusión del discurso acerca de la alimentación (Fairclough, 1995, Meyer 2001). Para Harré y Langenhove (1999) estos ejercicios de poder son actos de posicionamiento, que hacen referencia a "la construcción discursiva de historias personales, los cuales hacen inteligible las acciones de una persona o de un grupo y, de manera relativa, determinan los actos sociales (Harré y Langenhove, 1999: 15).

En efecto, el concepto de posicionamiento sirve para entender analíticamente, el trabajo simbólico de interacción entre los diversos actores sociales, quienes participan en las prácticas de alimentación en el escenario escolar, interacción que está marcada por las posiciones ideológicas y la ubicación social de estos actores. En este sentido, Harré y Langenhove agregan que "una posición es una agrupación compleja de atributos genéricos- personales, estructurados de diversas maneras, los cuales inciden en las posibilidades de acciones interpersonales, intergrupales e –inclusive- intrapersonales (1999: 1-2)".

Con base en esta postura teórica de la construcción social del discurso, en este estudio se reconoce que el discurso acerca de la alimentación escolar no se restringe al objeto mismo de enseñar y aprender a comer, sino que se articula a prácticas socioculturales como vigilar, administrar, moldear, improvisar, rezar, prohibir, desperdiciar, agradecer, ordenar el espacio, manejar el tiempo, producir comidas en serie y masivamente o hacer del acto de cocinar y comer una experiencia trascendental en el proceso de aprendizaje del niño. Dichas acciones tienen el carácter distintivo de una práctica discursiva, la cual permite producir conocimiento práctico y teórico acerca de la alimentación escolar que lo convierte a este conocimiento en un discurso objeto de la educación. Por esta razón, Zuluaga (1999: 10) observa que "la pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso".

En relación con lo expuesto anteriormente, las pedagogías de la alimentación escolar en Colombia son producto de una estrategia biopolítica que el Estado difunde apoyado en las ciencias de la salud y en el imaginario de desarrollo económico y social. Como consecuencia, el discurso de la alimentación escolar se construye a partir de unas políticas del conocimiento que establecen unas relaciones de saber – poder, las cuales determinan qué se entiende por desarrollo y crean, además, representaciones sociales alrededor de nociones

como bienestar, salud y progreso. Esto causa que los educadores encargados de la alimentación de los niños (cocineros y maestros) confronten sus conocimientos acerca de la alimentación con este discurso formal. Es decir, que a cocineros y maestros -quienes ya poseen una experiencia encarnada y social con la alimentación antes de llegar a la escuela- se les instruye con manuales, protocolos, minutas, recursos didácticos y capacitaciones para que el discurso formal sea replicado y difundido de manera práctica en el contexto del comedor escolar. No obstante, al examinar las historias y vivencias de estos educadores en las escuelas estudiadas, se encontró que a pesar de que existe un sistema experto que intenta ordenar la experiencia alimenticia, en ésta - por su condición mundana y por el tipo de interacciones sociales diversas que esta práctica propicia- se cuelan diversas vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que dificultan administrarla y racionalizarla.

Al considerar estas diversas dimensiones y representaciones que fundan y explican el discurso acerca de la alimentación escolar y sus incidencias pedagógicas, esta investigación opta por un análisis que trasciende un ejercicio lingüístico y, más bien, excava en las entrañas de la trama histórica entre cuerpo, conocimiento y poder. Desde esta perspectiva, se entiende que el cuerpo del niño y la pedagogización de su corporalidad están atados a una red

de relaciones simbólicas y sociales que van desde prácticas concretas hasta un conjunto de signos lingüísticos, y desde jerarquías sociales hasta variadas formas de códigos clasificatorios que marcan la construcción de su subjetividad.

La formación integral en la escuela

La determinación por parte del Estado y de la escuela de utilizar la alimentación como un medio de enseñanza está emparentada con la pretensión de los humanistas -iniciada en el Renacimiento- de educar al ser humano de manera integral para conducirlo por el camino correcto de la moral y el progreso, es decir, con "la tendencia a cultivar en todos sus aspectos la personalidad humana, los físicos no menos que los intelectuales, los estéticos no menos que los religiosos (Abbagnano, N. y Visalberghi, 2005:213)". Avanzini (1997 [1981]) identifica este momento como el de la superación de la Edad Media y el arribo de la modernidad, "en que el cristianismo fragmentado, tanto <<reformado>> como <<contrareformado>>, legaba al mundo un nuevo sistema educativo, cuyos dos pilares eran, más allá del Catecismo, las *pequeñas escuelas*, y más allá de la Biblia y de la Antigüedad recobradas, *los colegios secundarios y superiores*. La civilización escrita marchaba al salto de la civilización oral (Avanzini, 1997 [1981]: 18)".

A partir de ese momento, el niño dejó de ser considerado “un adulto en miniatura”, teniéndose en cuenta sus diferentes fases de desarrollo -tal como habían sido identificadas por Hipócrates quien pensaba que el desarrollo del hombre estaba dividido en tres fases de siete años cada una hasta llegar a los 21 años-. La educación del niño tuvo como objeto –con propuestas como la de Vives, Comenio, Loyola, Locke y Rosseau - la enseñanza del maestro (entendida como instrucción), la disciplina de los educandos y la administración escolar (Abbagnano, N. y Visalberghi, 2005).

Por ejemplo, para Comenio la escuela debía ofrecer al niño experiencias y conocimientos relevantes para que éste lograra comprender de manera lógica y progresiva el funcionamiento del universo. Dicha postura promovía una educación fundada en principios racionales, la cual facilitaba la adquisición de un conocimiento objetivo acerca de la naturaleza; inicialmente, el maestro estimulaba en el niño su facultad sensitiva y lo exponía a experiencias, con el propósito de que aprendiera a observar su entorno. Igualmente, la escuela propiciaba la formación de un ser con principios morales y religiosos sólidos, de manera que “el educando desarrollara su dominio sobre todas las cosas y sobre sí mismo, y así se convirtiera en un hombre virtuoso (Riestra, 1992: 151)”.

A pesar de su sesgo religioso, a Comenio se le considera uno de los pioneros de la pedagogía moderna, especialmente por plantear que la educación debía centrarse en los intereses del niño y fundarse en principios provenientes del pensamiento racional; es decir, propiciar una enseñanza de corte causal que permitiera apreciar en las experiencias de aprendizajes relaciones que iban de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido. (Riestra, 1992: Avanzini, 1997 [1981]; Abbagnano, N. y Visalberghi, 2005). La Salle, por su parte, traza los principios de la educación del niño: los físicos -relacionados con el juego, la alimentación y el sueño-, los intelectuales -referidos al desarrollo de la inteligencia- y el moral y religioso -relacionados con la formación de la consciencia- (Avanzini, 1997 [1981]: 200).

Para humanistas como Montaigne, la educación del niño debía aprovechar las experiencias existentes en la vida cotidiana para convertirlo en un ser "ágil y crítico" (Abbagnano y Visalberghi, 2005). Por tal razón, el maestro lo familiarizaba con eventos y vivencias que le sirvieran para comprender el funcionamiento del mundo natural y social. En los ensayos de Montaigne titulados "*De la educación de los hijos a la señora Diana de Foix, condesa de Gurson"*, se plantea que la formación del carácter y la conducta del niño debía hacerse por intermedio de un trabajo intelectual y corporal riguroso – el cual exigía un contacto permanente con el mundo de la vida-, de un diálogo de corte

socrático con el maestro y de la desvinculación de los padres del proceso educativo, dada su incapacidad para disciplinarlos. En la siguiente cita se aprecia, por un lado, la manera como Montaigne critica el orden pedagógico imperante – "regido por el pedantismo gramatical y erudito de las escuelas (Abbagnano y Visalberghi, 2005: 233)-," y por otro, su invitación a hacer uso de las experiencias de la vida cotidiana, incluyendo la comensalidad, para la formación del niño:

> *Pretenden nuestros preceptores adiestrarnos el entendimiento, sin quebrantarlo; fuera lo mismo el intentar enseñarnos el manejo del caballo, el de la pica, a tocar el laúd, o a cantar, sin ejercitarnos en estas faenas. Quieren enseñarnos a bien juzgar y a bien hablar sin acostumbrarnos a lo uno ni a lo otro. Ahora bien, para tal aprendizaje, todo lo que ante nuestra vista se muestra es libro suficiente: la malicia de un paje, la torpeza de un criado, una discusión de sobremesa, son otros tantos motivos de enseñanza*[2].

De igual manera, Abbagnano y Visalberghi señalan que Desiderio Erasmo se propuso en su obra "*El Elogio de la Locura*," desarrollar una reflexión que "es a un tiempo sátira mordaz de las hipocresías y el huero formalismo de que está llena la vida, sobre todo la práctica corriente de la religión, y una parcial reivindicación de los derechos del instinto irracional y del sentido común contra los esquemas de un escolástico y presuntuoso racionalismo (2005: 227)." Erasmo, al igual que Montaigne, considera el mundo de la vida como un lugar de aprendizaje importante, a tal punto que él mismo se ofrecía como promotor de las experiencias mundanas:

---

[2] Montaigne, Michel (1580). De la educación de los hijos a la señora Diana Foix, condesa de Gurson. Tomado de: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01372719700248615644802/p0000002.htm#I_5

> *Yo soy artífice insustituible de las sobremesas, porque aquellas ceremonias de los banquetes, como elegir rey a suertes, jugar a los dados, los brindis recíprocos, el establecer rondas, cantar coronados de mirto, bailar y hacer pantomimas, no fueron inventadas por los siete sabios de Grecia, sino por mí, para bien del género humano. De este modo, se ve que la naturaleza de todas las cosas es tal, que cuanto más tienen de estúpidas, tanto más favorecen la vida de los mortales, la cual, cuando es triste, no parece digna de ser llamada vida. Y triste discurrirá la vida, por fuerza, si no os libráis con estos deleites del tedio, hermano de la tristeza*[3]*.*

De acuerdo con Quiceno (2008), esta propuesta de formación del niño de los humanistas, inspirada en las prácticas de la vida cotidiana y en la estimulación sensorial, se inició con Vives (1492-1529) y se fundó en el poder que se le otorgó al maestro para moldear el cuerpo y el alma del niño. En este sentido, este autor observa que:

> *El maestro con su mirada, su método y sus castigos ordenaba el espacio para que el alumno, a su vez, lo recorriera. Educar era conocer el mundo, el exterior y las cosas, desde la apertura de los sentidos hacia su construcción ordenada por la mente. El maestro era el que guiaba este recorrido, tanto en la representación mental como en las impresiones sensoriales. El maestro producía las representaciones que el alumno interiorizaba sin poder confirmar este último proceso (Quiceno, 2008: 28).*

Por otro lado, para Pedraza (1999) la tradición humanista, especialmente con Rousseau, dio inicio a una pedagogía que reconocía fundamental estimular y educar los sentidos con la intención de ampliar el entendimiento y fortalecer el pensamiento, ya que estos precisamente "se nutrían de percepciones (Pedraza, 1999: 273)". Los sentidos en la modernidad se convirtieron en los lugares cambiantes, en los que la estructura del pensamiento y la estructura del conocimiento convergen (Seremetakis, 1996). Durante este período se dio

[3] *Erasmo de Rotterdam (1511).* Elogio de la Locura. Tomado de: www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/24649418878242729976613/p0000001.htm#4

inicio a un <<proceso educativo sensualista>> que cambiaría la historia de la educación y de las prácticas pedagógicas de la escuela moderna (Pedraza, 1999).

Sin embargo, si se hace un inventario general de lo ocurrido con esta renovación educativa desde ese periodo hasta nuestros días, se encuentra que "el esfuerzo por incidir en la sensitividad tuvo intenciones puramente racionales y dio prioridad a los sentidos del conocimiento: la vista y el oído. En realidad lo que hizo fue habilitar la vista y el oído como los sentidos capaces de percepciones objetivas y asociar a ellos la razón (Pedraza, 1999: 300)". Dicha autora señala que la exaltación de los sentidos también fue liderada por la higiene que desde mediados del siglo XIX "le abrió una puerta, aunque con intenciones puramente racionales y de control, a los sentidos y las emociones en la educación y la vida cultural, inaugurando así los discursos que psicologizan las representaciones corporales."(Pedraza, 1999: 270-273).

Las repercusiones educativas y antropológicas de ideal humanista

De esta forma, el proyecto humanista propició el surgimiento de diversos métodos, perspectivas pedagógicas y didácticas para ser implementados en la formación del sujeto moderno. Cada aproximación teórica propuso variadas

alternativas para conseguir este propósito. Las más destacadas y recurrentes son las siguientes: las fases del desarrollo cognitivo, la adquisición del lenguaje, la relación entre pensamiento y lenguaje, la comprensión activa, el papel de los sentidos, las relaciones interpersonales y grupales, las aplicaciones prácticas de los conocimientos, la formación en valores (seculares/religiosos), el énfasis en los procesos de enseñanza, la importancia del aprendizaje acerca de la enseñanza, las innovaciones científico-tecnológicas y las diferencias culturales.

Por ejemplo, Piaget (1985 [1964]) considera que el niño desde su nacimiento construye estructuras de conocimiento que se van transformando activamente, mediante sus experiencias de vida. Desde su perspectiva evolucionista sostiene que el desarrollo de la inteligencia hace parte de un proceso de adaptación en busca del equilibrio, permitiéndole al niño asimilar y aprender desde estas experiencias. Para este autor, existen diversos estadios evolutivos en el desarrollo mental del niño: el primero de ellos -que va desde el nacimiento hasta los dos años- es el del aprendizaje, la asimilación sensorial y motriz, el cual establece los fundamentos para las fases posteriores del desarrollo del pensamiento. Entre los dos y cuatro años Piaget habla de la fase preoperatoria que aunque no logra superar la condición egocéntrica que caracteriza al pensamiento del niño en esos momentos, sí lo prepara para la adquisición del lenguaje permitiéndole articular gradualmente las nociones de pasado, presente y futuro. En ese momento “asistimos durante la primera

infancia a una transformación de la inteligencia, que de simplemente sensorio-motriz o práctica que era al principio, se prolonga ahora en pensamiento propiamente dicho bajo la influencia del lenguaje y la socialización (Piaget 1985 [1964]: 15)".

Entre los cuatro y los siete años, la inteligencia del niño es operatoria y el pensamiento es prelógico e intuitivo, lo que inhibe el desarrollo conciso del pensamiento conceptual. Esta condición dura hasta los doce años; no obstante, el niño logra, de manera progresiva, clasificar, combinar y disociar con objetos concretos sin plantear hipótesis o deducciones lógicas acerca de estas experiencias, lo que consigue después de los doce años y en el transcurso de la adolescencia. La superación plena de la fase sensoriomotor permite alcanzar la adultez y el dominio de la lógica formal, la cual no requiere necesariamente de la experiencia concreta para dar cuenta de manera racional de la realidad. Cada estadio, indica Piaget (1985 [1964]: 15), "constituye, pues, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más avanzada".

El problema de la comprensión activa, a partir de la interacción social del niño es fundamental en la obra de Vygotski (1982): el pensamiento como el lenguaje

son determinantes para entender la forma como opera la conciencia y, por ende, la forma de comprender del ser humano. Puntualmente dice que “el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él (Vygotski, 1982: 289)”. Por ejemplo, al hacerle seguimiento al desarrollo cognitivo del niño encuentra que el significado de la palabra evoluciona paralelamente con los cambios que ocurren en él así como también descubre variaciones en las formas de pensamiento, estableciéndose, por lo tanto, una formación dinámica en este proceso. Por esta razón invita a mirar de una manera dialéctica y socialmente situada las correspondencias y los juegos que se establecen en las acciones del pensar y del hablar. En síntesis, para este autor las prácticas socioculturales inciden en las producciones mentales y en los procesos de conceptualización de los seres humanos.

El habla, desde la postura vygotskiana, es de naturaleza social y por lo tanto intersubjetiva, en la medida en que está mediada por la relación entre dos sujetos discursivos, quienes interactúan dependiendo de la situación de enunciación a la que cada uno pertenece. Sin embargo, Vygotski advierte que una comprensión más completa de la relación dialéctica -y en permanente

cambio- entre palabra y pensamiento, implica mirar el papel del significado verbal en el pensamiento como acción. Como consecuencia, en cada etapa del desarrollo del niño existe una estructura específica del pensamiento verbal y por ende una relación particular entre la palabra y el pensamiento determinada justamente por esa estructura. En síntesis, Vygotski piensa que el niño es un sujeto cognitivo que se concientiza en lo social; por lo tanto, la construcción de la conciencia es un asunto social que pasa por la mediación del lenguaje[4].

Por su parte, Ayuste at al (1999), reconocen a Montesori, Ferrière y Decroly como los iniciadores de la escuela nueva durante la segunda mitad del siglo XIX. Estos pedagogos expresaron su interés por promover una renovación pedagógica, en la que el niño fuese el protagonista de su propio aprendizaje, mediante actividades prácticas en que la estimulación sensorial y el contexto cultural del educando eran considerados fundamentales. Aunque el maestro seguía siendo parte crucial del proceso formativo la escuela nueva pretendía darle más protagonismo al aprendizaje que a la enseñanza del niño.

[4] Las posturas de Piaget y de Vygotski descorporizan el proceso de aprendizaje y de desarrollo del niño. La perspectiva cognitivista de estos dos autores ubica al conocimiento en el exterior del sujeto y desconoce que el trabajo pedagógico y la comprensión activa también son corporales y sensoriales. Ni el evolucionismo ni la interacción social, presentados en estas dos posturas, permiten comprender que la acción de educar implica un trabajo de moldeamiento permanente del cuerpo de los educandos. En otros términos, en las perspectivas de +Piaget y Vygotski la discusión sobre la función del cuerpo como agente productor de sentido en el proceso de aprendizaje no está presente. Esta posición cognitivista de la educación tendrá una fuerte influencia en los fundamentos epistemológicos de la educación de la escuela moderna, determinado el diseño de estructuras curriculares y la formulación de competencias requeridas en los procesos de aprendizaje.

Para el caso de Colombia el ordenamiento del campo de la educación en la primera mitad del siglo XX se caracterizó por una confrontación permanente entre tradición y modernidad, y -a partir de la década del cincuenta hasta nuestros días- entre una visión pedagógica y otra tecnocrática de la educación (Quiceno, 2004; Herrera y Pinilla, 2000).

Con respecto al primer momento, la introducción de las concepciones de educación provenientes de las escuelas activa y nueva permitió un cambio paradigmático y moderno en las formas de enseñanza y aprendizaje de los educandos, lo que ocasionó una confrontación directa con la educación católica, la cual desde el siglo XIX se había preocupado por el cuidado e instrucción de los niños, guiado por principios morales y religiosos como la fe, la piedad y la idea del amor a dios y a la patria. Para cumplir con este propósito se popularizaron las guías didácticas para maestros, cuyos contenidos estaban relacionados con catecismos y manuales de urbanidad (textos de instrucción sobre la el buen comportamiento y la moral). Mientras que la escuela activa, aunque de origen religioso lasallista, pensaba que el aprendizaje de los educandos se debía realizar a partir de tareas manuales y prácticas, la escuela nueva consideraba que la adquisición de conocimientos debía darse por intermedio de estimulaciones sensoriales, las cuales le permitían al niño construir una relación sensible con el mundo, lo que lo prepararía para

aprehender los conocimientos materializados en las diversas disciplinas (Pedraza, 1999; Quiceno at al, 2004). En esta línea Pedraza (1999: 274) plantea que "tras las enseñanzas de Condilac nunca más fue posible desconocer que la experiencia era un vehículo de conocimiento. Y decir experiencia y sensación es hablar del cuerpo."

Complementariamente, durante las primeras décadas del siglo XX se generó una preocupación fuerte en el campo escolar por la higiene de los sentidos en la que se discuten las maneras de utilizar la percepción (olfato, tacto, oído y vista) para el desarrollo intelectual y el control de sí mismo, y no caer así en la sensualidad (Pedraza, 1999). En Colombia, la influencia de Montesori y Decroly es reconocida por los historiadores de este campo (Pedraza, 1999, Herrera y Pinilla, 2000; Quiceno at al, 2004).

El modelo pedagógico del Gimnasio Moderno de Bogotá -concebido por Agustín Nieto Caballero- es reconocido como la expresión más clara de una visión moderna de la educación en Colombia durante este período (Pedraza, 2009: Quiceno, 2007). La educación para Nieto no se basaba en la instrucción moral y formal dictaminada desde catecismos y manuales sino en propiciar, mediante experiencias sensibles y prácticas, el desarrollo progresivo e integral del ser humano, quien como especie posee una inteligencia, un cuerpo y un espíritu

para lograrlo (Quiceno, 2007). Esta visión superó el modelo de instrucción formal -fundada desde inicios de la república en el siglo XIX durante el magisterio de la iglesia católica-, el cual pretendió "formar una élite profesional para la dirección de la república y brindar las instrucción primaria a los súbditos, casi todos sometidos en el analfabetismo (Zuluaga at al, 2004)". Nieto, de acuerdo con Quiceno (2004: 23):

> *. . . emerge de una pedagogía universal, ligada a científicos, a representantes de distintas ciencias, a teóricos, a experiencias universales distintas entre sí. Una pedagogía cuyo objeto era la construcción económica, política y social del hombre, y de las sociedades. Esta pedagogía no se podía conocer, sino a través del estudio de obras, del conocimiento de las experiencias institucionales, de reflexiones sobre las ciencias humanas y de experimentaciones propias.*

Con respecto a la confrontación entre las visiones pedagógicas y tecnocráticas de la educación que caracterizan el segundo momento, se puede afirmar que la primera se preocupa por problemas relacionados con procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel y formación del maestro y la educación al alcance de todos, mientras que la segunda se enfoca en la administración racional de la educación con el objetivo de instaurar sistemas de planeación estratégica que permitan una administración eficiente de los recursos y unos niveles de eficiencia y competitividad altos en el sistema educativo (Quiceno, 2004; Herrera y Pinilla, 2000). Esta tensión se origina en la década de los cincuenta del siglo XX al imponerse un modelo de desarrollo que demanda una fuerza de trabajo cualificada y entiende la educación como un instrumento de formación técnica. En este sentido Herrera y Pinilla (2000:305) señalan que "lo moderno,

en el plano educativo, se asoció con la tecnología educativa y el fortalecimiento de programas vocacionales que formasen en los ciudadanos habilidades técnicas". Una década después surge el movimiento pedagógico, el cual lucha por una educación más centrada en aspectos culturales, políticos y sociales. Esta reivindicación política ha sido sometida a juicio hasta nuestros días por los estrategas del mercado educativo y por las políticas neoliberales que determinan la operatividad del sistema educativo en Colombia.

La alimentación escolar

Sólo hasta la segunda mitad del siglo XIX el proyecto educativo moderno consideró la alimentación en la escuela como fundamental para apoyar los procesos de aprendizaje formal de los educandos y solventar el problema del hambre de los niños pobres. Hasta ese momento en la cultura occidental comer se entendía como una práctica social realizada en la intimidad de la casa y la ocasión más importante en la formación del gusto y de maneras de mesa. De esta forma comer en la escuela se constituyó en una empresa innovadora que demostraba la madurez del sistema de producción capitalista, el cual ofrecía alternativas a la sociedad y a la familia para hacer viable el sueño del progreso. La confluencia y desarrollos de saberes provenientes de la urbanidad, la higiene y la nutrición permitieron armar el proyecto educativo sobre la alimentación escolar.

Es así como la sociedad moderna consintió que surgieran culturas de alimentación en medio de las tradiciones locales culinarias. En la modernidad, la alimentación adquirió una dimensión ontológica: “somos lo que comemos”, lo que obligó al sujeto a aprender acerca de alimentación, con el propósito de tener control de sí mismo y regular su cuerpo. La especialización del conocimiento desarrolló unas tecnologías del yo (Foucault, Michel 1995 [1988]) alrededor de la comida, con el fin de convertirnos en mejores personas en términos físicos y, en algunos casos, espirituales. El saber ser -aprendido desde el conocimiento experto- entró en confrontación directa con el saber hacer, pues no se trataba solamente de cocinar y de servir la comida en determinado orden, sino también de las sensaciones de bienestar corporal que produce el acto de alimentarse. Estas circunstancias -vigentes hasta nuestros días- muestran cómo en las prácticas de alimentación la identidad del sujeto se construye a partir de la manera como éste entiende su cuerpo. Sin embargo, la comida es parte de lo que uno es en el ámbito cognitivo, biopolítico y de supervivencia en la pedagogía escolar de la escuela pública. Dichas nociones se emplean de manera práctica como dispositivos para que el niño no se muera de hambre y se desarrolle sanamente. De esta forma, la escuela pública no reflexiona sobre la dimensión intercultural y estética en las prácticas de alimentación, ya que su principio fundamental es saciar el hambre y disciplinar; en definitiva, en este lugar se come para alcanzar a ser.

En el caso de Colombia la alimentación escolar se formalizó a finales de la década del cuarenta del siglo XX, en el momento en que diversos organismos multilaterales intervinieron, junto al Estado para implementar las políticas desarrollistas que se consideraban necesarias para sacar al país del atraso social y económico prevalecientes (Escobar, 1998; Fajardo, 2002). Así, la alimentación escolar fue concebida desde sus inicios como un mecanismo de apoyo a la educación formal y como una manera de enfrentar el problema social del hambre. Esta situación propició la creación de sistemas expertos en salud y alimentación cuya tarea principal era desarrollar estrategias para que la alimentación en la escuela pública incremente la matrícula, reduzca el ausentismo y mejore la función cognitiva de los escolares. Por lo tanto, la experiencia alimenticia se estructuró a partir de una visión tecnocrática e instrumental, inhibiendo el desarrollo de su potencial pedagógico y estético. Por otro lado, los procesos de secularización y racionalización de esta práctica predominan, aunque en algunas escuelas privadas la experiencia alimenticia se conciba a partir de diversos fundamentos filosóficos o espirituales, ya que el Estado colombiano encomendó a la ciencia y tecnología la tarea de ordenar la experiencia alimenticia.

Paradójicamente las prácticas de alimentación no han sido de particular interés investigativo en el campo de la educación. Los desarrollos teóricos más

sobresalientes en las ciencias sociales se encuentran en la antropología y la sociología**.**

Las miradas disciplinares de la antropología y la sociología

La antropología y la sociología afirman que comer, en el caso de los seres humanos, no es un acto involuntario ni un proceso biológico exclusivamente: comer es, ante todo, una experiencia relacional y, por ende, corporal signada por relaciones de poder (Bourdieu, 1991 [1980]; Belasco, 2005; Anderson, 2005;). Los estudios de cocina y comensalidad realizados por estas dos disciplinas concuerdan en que estas prácticas estimulan formas variadas de socialización y de aprendizajes culturales, los cuales determinan la condición humana.

El estudio de las prácticas de alimentación también es visto como una excusa para abordar problemas más amplios, los cuales son considerados como fundamentales en las reflexiones teóricas y en los trabajos de investigación de estas dos disciplinas: globalización, capitalismo, economía de mercado, prácticas de consumo locales y globales y seguridad alimentaria (Freidberg 2005; Bestos; 2005; Goldfrank, 2005; Belasco, 2005; Ávila y Tena, 2008). De igual forma, existe interés por comprender cómo las personas producen sentido a partir de los consumos alimentarios en un mundo estrechamente

interconectado. Para los antropólogos, por ejemplo, el hecho de que la comida sirva para producir sentido –mientras se cocina y se sirven los alimentos- y cuidar a los otros, la convierte en un recurso invaluable para estudiar las relaciones de poder. En esta misma línea, para esta disciplina, resulta inconcebible realizar estudios sobre relaciones matrimoniales, relaciones de género y religión sin tener en cuenta las prácticas de alimentación (Lévi-Strauss, 2003 [1968]; Mead, 1997; Haldis, 2007).

Goody (2005) destaca el trabajo de James Frazer y de Ernst Crawley, quienes en el siglo XIX desarrollaron un análisis relacional importante entre alimentación, tabú, totemismo, sacrificio y comunión. Por su parte, a Malinowski (2001 [1975]) desde esta misma perspectiva le interesa entender la relación existente entre alimentación, tabú y sexualidad durante las dos primeras décadas del siglo XX. El hilo conductor de estos estudios se centró en tres temas: la sexualidad, el sacrificio y la comunión, entendida esta última como comensalismo, práctica que tiene que ver con la organización de la mesa y la cortesía (Goody, 2005). La discusión acerca de la sexualidad se relaciona con la preocupación por el incesto en el contexto de las comunidades llamadas primitivas; el sacrificio es entendido como "la ofrenda que alimenta tanto a los vivos como a los muertos, así como a lo divino (Goody, 1995:25)".

En esta misma línea están las derivaciones de Freud (2005 [1913-1914]) acerca de las dos leyes más importantes del totemismo: el no matar o comer al animal totémico y el no tener comercio sexual con personas del sexo opuesto de su mismo clan. El tema del incesto está ligado a prohibiciones (que Freud llamará evitaciones), castigos y normas que se imponen por no observar las costumbres, y en las que la alimentación es usada como un recurso para corregir o purgar cualquier tipo de desviación. Este autor sugiere que estudiar diferentes tipos de tabúes ayuda a entender el oscuro origen de nuestro propio «imperativo categórico», más que darle una solución psicológica a este tema. Plantea, además, que nuestras prohibiciones impuestas por la moral y las costumbres (urbanidad, maneras de mesa), están emparentadas con las de las culturas primitivas.

De igual forma, los códigos que crean las gramáticas de la alimentación en culturas denominadas “pre alfabéticas” o primitivas han sido estudiados por la corriente estructuralista, mediante estructuras semánticas que Lévi-Strauss (2003 [1968], (2003 [1970]) ubicó inicialmente en un orden compuesto por lo crudo, lo cocido y lo podrido. Lévi-Strauss descifra otras formas de representación clasificándolas taxonómicamente en códigos alimentarios que están presentes en los mitos. A partir de ellos, encuentra que en estos escenarios se acentúan las distinciones sociales y se llevan a cabo

intercambios sociales de correspondencias mutuas, en los que se ofrece, se recibe o se prohíbe consumir un alimento en particular. Este antropólogo sostiene que es mediante el lenguaje -sus formas y su estructura- que las sociedades ordenan sus experiencias, especialmente sus relaciones con el mundo natural. Influenciado por la tradición lingüística -especialmente por Saussure- este autor entiende el lenguaje como el motor de la cultura y a la cocina como un lenguaje con su propio campo semántico. Esta perspectiva le permite producir categorías y marcos de referencia a partir de los cuales establece comparaciones, contrastes y analogías acerca de la manera como la experiencia culinaria es producida y transformada y la forma como se ordenan las estructuras sociales a partir de esta práctica.

Por su parte, Messer (2002) señala que códigos como caliente/frío; húmedo/seco; masculino/femenino; yin/yang; puro/venenosos; maduro/inmaduro; sápido/insípido; crudo/cocido; blando/duro; y así mismo los que hacen referencia al sabor, la aspereza, el picor y el color, son ejemplos de categorías binarias o humorales construidas con varios elementos y que se usan aisladamente o en combinación para clasificar los alimentos y orientar el consumo alimenticio en muchas partes del mundo. Afirma que estas clasificaciones “interrelacionan varios campos diferentes como la flora, la fauna,

la medicina, la salud, el ritual y las relaciones sociales, según la cultura (Messer, 2002: 46)".

Para Douglas (1997), la acción de alimentarse representa, antes que otra cosa, una relación social que se expresa por intermedio de códigos culinarios y de comensalidad. En este sentido, se evidencia una conexión con el trabajo de Lévis-Strauss. Sin embargo, Douglas no acepta completamente el análisis de oposiciones binarias propuesto por Lévis-Strauss. Encuentra que el esquema desarrollado en el *triángulo culinario* no es suficiente para estudiar las prácticas de alimentación de las sociedades modernas, ya que pasa por alto las rutinas de la vida cotidiana, de los fines de semana y de momentos especiales del año. Por lo tanto, considera que las oposiciones binarias u otro tipo de sistemas combinatorios deben ser leídos desde relaciones sintagmáticas, ya que la cadena que une a cada uno le proporciona a cada elemento su propio significado. Es decir, las relaciones binarias pasan por alto momentos ("cadenas de intervalos,") tan vitales como el desayuno, el almuerzo, la cena y los entremeses que se consumen durante el día a día. Generalmente, esta secuencia es diferente en los fines de semana y en los días festivos o de ayuno. Las decisiones y negociaciones en el contexto familiar acerca del menú también están ausentes; por lo tanto, Douglas extiende el modelo lingüístico propuesto

por Lévis-Strauss, teniendo presente la diversidad de rituales, secuencias y momentos de la comida.

A partir de esta perspectiva se concluye que una práctica tan transversal a la vida cotidiana adquiere matices variados y es influenciada por una infinidad de situaciones (culturales, económicas, emocionales, etc.). De hecho, esta autora insiste en que en este tipo de estudios es aconsejable considerar diversas dimensiones que hablan de los múltiples significados de estas prácticas en contextos locales. En este sentido, dice que:

> *Es conveniente señalar las concepciones locales que se tienen sobre el tipo de alimentos más convenientes y que deben servirse cuando se reciben visitas, se alimentan inválidos, mendigos, e incluso, animales domésticos. También debe tomarse nota de las distinciones más sutiles que se dan dentro de cada categoría entre hombres y mujeres (Douglas 2002: 191).*

Para Douglas inclusive es posible indagar la manera como se organiza el espacio doméstico (lugar de la cocina y el comedor), el uso que se hace de la vajilla, de los cubiertos, etc. En síntesis, las opciones de lectura son infinitas, sobre todo si se incorporan otras categorías como la división social del trabajo en la esfera doméstica, las diferencias culturales y de género, y las representaciones mediáticas sobre la alimentación.

Barthes (1997) se interesó en la semiótica de la alimentación y el gusto, con el propósito de entender los significados que se otorgan en culturas tan diferentes

como la francesa y la norteamericana, a productos como el vino, el pan, el café, la carne, etc. Igualmente, plantea que una lectura semiótica de las prácticas alimenticias se puede realizar desde diferentes frentes: la publicidad, los hábitos de consumo, los materiales técnicos, las sustancias e ingredientes que se utilizan para cocinar, la fiesta, el ocio, el trabajo, el deporte, etc.

Por otro lado, los estudios sociológicos establecen que en esta práctica toman lugar acciones que están determinadas por el estatus social, el género, la etnicidad, la religión, la política y otro tipo de construcciones sociales que hablan de la necesidad de estudiarlas a partir de las relaciones de poder que se instauran (Harris, 1998; Anderson, 2005; Goody, 1999, Contreras, 2002). También muestran cómo la formación social del gusto está determinada por aspectos coercitivos y seductores de la cultura, y por los determinantes económicos de los grupos sociales (Le Breton, 2007; Bourdieu, 1991-1 [1979]). Acerca de este último aspecto, "La Distinción" de Bourdieu (1991-1 [1979]) es una tesis sobre el gusto y el desagrado. Para dicho autor, el gusto está muy lejos de ser un atributo natural y personal, se construye socialmente y es algo que se adquiere mediante el sistema educativo. En ese sentido plantea que el gusto no es algo irrelevante e inocente, ya que revela nuestra posición de clase y nuestras formas de actuar en el espacio social -ocurriendo lo mismo, y con el mismo nivel de importancia, con las cosas que nos desagradan –. De esta

forma, la lógica existente detrás de la posición que se ocupa en este espacio social –el cual es constitutivamente jerárquico- expresa, por ejemplo, que para ser exitoso en un contexto social determinado, se necesita saber cómo actuar, qué decir o qué no decir en diferentes situaciones. Esta adquisición de conocimiento implica, entre otras cosas aprender las reglas de ese juego y en ese sentido la escuela juega un papel central en la medida en que, además de enseñar el dominio de esas reglas también instruye acerca de cómo obtener o mantener capital cultural, social y económico.

Finalmente, existe la perspectiva que argumenta que la cocina y la comensalidad son experiencias corporales que marcan la condición humana (Le Breton, 2006; Druart et al, 2007). Se destacan dos ideas centrales en esta postura: la primera es que en las relaciones que establecemos mediante la experiencia culinaria y de comensalidad aprendemos a saborear el mundo de una manera activa y sensible. A partir de éstas construimos nuestra identidad y fundamos afectos hacia otros, pero también tomamos distancia al sentir aversión por la comida hecha por otros y por sus maneras de mesa. La segunda postura plantea que el conocimiento, en los espacios de la cocina y el comedor, está fuertemente marcado por un amplio campo de percepciones que hace que estas prácticas sean, ante todo, corporales. Es decir, que la cocina y el comedor resultan ser experiencias sociales que se sienten con el cuerpo.

Merleau-Ponty (1997 [1945]) afirma al respecto que el conocimiento comienza en la percepción; sugiere que nuestros sentidos son aquellos a través de los cuales el mundo nos habla, se deja ver, oler y tocar. En esta misma línea de ideas, Le Breton señala que:

> *… en el hecho de alimentarse hay siempre esa raíz que nos hace encontrar en la cocina algo más que lo nutritivo, un saldo de memoria que se reactiva cada vez que comemos. Uno se sacia con algo diferente a los alimentos: uno se alimenta ante todo con el sentido. El sabor del mundo se experimenta ante todo en la boca, de buena gana, en el goce de alimentarse con comidas asociadas a una historia, a preparaciones, y a alimentos reconocidos y compartidos con los demás. Comer es un asunto de gusto en todos los sentidos de la palabra* (2007: 277).

Sin embargo, Freedman (2007) recuerda que a través de la historia han existido ciertos temas recurrentes acerca de la alimentación que causaron curiosidad ~~a~~ la mayoría de los pueblos, con respecto al lugar que ésta ocupa en la vida cotidiana y al gusto por los alimentos. Por lo tanto, el tema de la alimentación no es exclusivo de las ciencias y de la modernidad: siempre estuvo presente en la historia de los pueblos y se ha expresado, actuado e interpretado de diversas formas. Freedman (2007) sugiere que la mayor preocupación está relacionada con la constitución de la dieta y la salud. En este caso se trata de una definición amplia de dietética, la cual da cabida a lo que se conoce como salud espiritual y al tipo de prohibiciones impuestas a ciertos alimentos por diferentes religiones. Por ejemplo, en la tradición islámica existen restricciones y reglas precisas acerca de lo que se puede comer. Un mandato estricto es la prohibición del consumo de carne de cerdo, al igual que ocurre en la tradición religiosa judía. Por otro lado, el cristianismo ha impuesto restricciones

relacionadas con el tiempo de la liturgia - días de ayuno, la cuaresma, etc.-, o con decisiones que se toman sobre la dieta monástica -más que con prohibiciones sobre el consuno de determinados alimentos-. Sin embargo, no hay que olvidar que el cristianismo ha estado más preocupado por la gula que el judaísmo y el islamismo, al punto la considera uno de los pecados capitales.

Sobre este último punto, Falk (1994) señala que una gradual negación del cuerpo y de la corporalidad precisamente tomó lugar en la tradición cristiana de San Agustín y Casiano en adelante. Los principios del ascetismo monástico estaban asentados en la lucha por la castidad y por la pureza del alma, lo que permitía la liberación de los pecados de la carne y de otros vicios mundanos. Esta visión moral propició que el cuerpo fuera visto como la morada del pecado humano. Los escritos de Casiano, un predecesor de Benedicto en los siglos IV y V, contenían una lista de ocho vicios que tenían un efecto en cadena en la conducta del pecador. Por ejemplo, la gula llevaba a la codicia y a la fornicación, lo que posteriormente creaba ambición e ira que eran, a su vez, la causa de la tristeza y la vagancia (Falk, 1994).

En otros contextos culturales, la experiencia culinaria también ha estado ligada a la idea de protección, cuidado, regulación y de fortaleza espiritual. Por ejemplo, los ensayos “The Darma for Taking Food” y “Instructions to the Cook”,

escritos por el monje japonés Dogen en 1246 para un monasterio Zen (publicados en los libros *Nothing is Hidden* y *Dogen´s Pure Standars for the Zen Community*), revelan las instrucciones detalladas que se le dan al cocinero (Tenzo) acerca de las maneras y procedimientos adecuados para cocinar, servir y comer. Dogen usa la experiencia culinaria para aleccionar a los monjes acerca de la importancia y la dignidad que tienen las acciones simples emprendidas en la vida cotidiana. Desde esta visión zen, la cocina y la comensalidad son espacios en los que el ser adquiere conciencia de su condición humana. Igualmente ofrece la posibilidad de observar detenidamente y hacer consciencia de la forma como se interactúa con los fenómenos que habitan el mundo de la vida. Dogen dirá que: “food is the dharma of all dharmas” y señalará que “dharma is itself food, food is itself dharma.”

De esta forma, el trabajo del cocinero (Tenzo) en el monasterio es reconocido como el más importante, pues él cuida de la vida y de la salud de los monjes comensales. Además, los alecciona sobre el carácter trascendental que tiene el acto de alimentarse. El Tenzo toma decisiones sobre lo que se come y sobre la manera de consumir los alimentos. Alimentarse es un acto sagrado que no puede ser vulnerado ni interrumpido por otro tipo de acontecimientos. Por tal razón, no cualquier monje puede hacerse cargo de esta actividad. Se le enseña esta práctica a aquel que ha realizado un fuerte trabajo espiritual, el cual le

permite hacerse responsable del bienestar de su comunidad. Dogen dirá: “Tenzo must develop joyful mind, nurturing mind and magnanimous mind”.

En síntesis, la condición pedagógica de esta práctica se evidencia cuando se observan estas distintas representaciones sociales que se hacen a partir de tradiciones religiosas como la árabe, cristiana, judía y budista, y cuando se vuelve a los senderos recorridos por la antropología y la sociología para interpretarla. Por intermedio de estos acercamientos, también es posible deducir cómo en la experiencia de la cocina y en la comensalidad el ser humano adquiere un cúmulo de vivencias que determinan su gusto y el aprendizaje de ciertos modales y conductas, los cuales permiten la construcción social de su subjetividad e identidad.

La situación en Colombia de los estudios sobre alimentación

Camacho at al (2008) reconocen que en Colombia los estudios acerca de la alimentación han alcanzado un cierto reconocimiento dentro y fuera del terreno de la academia, a partir de la primera década de este siglo:

> *Una diversidad de estudios geográficos, antropológicos, históricos y económicos recientes ha revigorizado la investigación y demostrado que la comida es un tema social vital. Se destacan los esfuerzos de personas y grupos de investigación sobre alimentación en el Instituto Colombiano de Antropología e Historia y en la Universidad de Antioquia, que buscan dar visibilidad académica y pública a este campo. Por último, aunque en un registro muy diferente, es innegable que la explosión reciente de restaurantes, escuelas de cocina, publicaciones especializadas y eventos*

> *gastronómicos en las grandes ciudades ha situado a la comida como un tema de primera línea en los medios de comunicación nacionales.* (Camacho at al, 2008: 12).

En concordancia con este interés, la revista número 29 de Estudios Sociales (abril 2008) tituló su edición: "*Historia de la comida y la comida en la historia*". En esta publicación se comentan e introducen textos de autores tan notables como Goody y Mintz, además de otros trabajos relevantes para los avances de los estudios acerca de comida en los últimos tiempos. Todavía más importantes son los resultados de algunas investigaciones que si bien no problematizan las prácticas culinarias como tal, abordan la discusión acerca de la producción y el consumo de alimentos a partir de una perspectiva histórica y local. La mayoría de los trabajos citados, aunque no están referidos a Colombia, brindan pistas para comprender el problema del consumo a partir de determinadas lógicas económicas y políticas en América Latina.

En particular para el caso colombiano, se destaca el texto de Guarín (2008), en el que se hace referencia a los actuales consumos de carne de res en Bogotá. En el estudio se muestran las estrategias de circulación y distribución de la carne en esta ciudad, lo cual permite apreciar las formas como los sectores menos favorecidos adquieren este producto. A partir de este seguimiento, el estudio aborda problemas que tienen que ver con las relaciones entre clases sociales, cultura, higiene y contrabando; aspectos que determinan el funcionamiento de las redes de comercialización. En la misma línea de trabajo,

aparece la investigación de Ausdal (2008), quien expone las razones históricas y económicas que hacen de Colombia (comparado con otros países de la región), un país en el que se consume más carne de res que de cerdo. Aunque estos dos artículos no abordan el tema de la culinaria, se infiere que los problemas tratados afectaron directa o indirectamente esta práctica, tanto en Bogotá como en el resto de Colombia.

De igual manera, resulta notorio el trabajo de Flores Malagón (2008) y Bolívar (2008) acerca de la historia de la ganadería en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Ambos trabajos elaboran una importante discusión de las prácticas de alimentación en este país, teniendo en cuenta el papel que desempeñó el Estado en su proceso de modernización. La investigación de Bolívar analiza el papel del Estado en la divulgación de ciertos discursos acerca del consumo de carne y su relación con las prácticas higienistas y el imaginario de desarrollo económico. Por su lado, Flores-Malagón realiza un trabajo histórico detallado acerca de las maneras de comer en Colombia, considerando las tradiciones populares regionales y el efecto que tuvo en éstas el paulatino aumento del consumo de carne de res. Para este autor, el "proceso de invención del hábito culinario resulta fundamental a ejercicios de poder (Flores-Malagón, 2008: 369).

De igual relevancia resulta la tesis doctoral de Camacho (2011) titulada: *Embodied tastes: Food and agrobiodiversity in the Colombian Andes.* Este estudio muestra la manera como los campesinos de la región andina de Colombia hacen uso de su variada producción agrícola –agrobiodiversidad en términos de la autora- en sus dietas y las implicaciones sociales que tiene esta decisión en sus prácticas alimenticias y gustos. El trabajo etnográfico para este estudio -que se efectúa en dos comunidades de campesinos con historias productivas y culinarias disímiles- revela cómo la relación que los campesinos establecen con la alimentación -además de estar mediada por factores históricos, ecológicos, económicos y culturales- está significativamente mediada por una experiencia corporal. Esta relación corporal con la alimentación se funda en la existencia de una estructura alimenticia de tipo mestiza creada desde la colonia, la cual se ha mantenido gracias a ciertos principios culturales y sensoriales de los campesinos, los cuales hacen que se involucren corporalmente con los procesos de producción, transformación y consumo de alimentos. El hecho de producir su propia comida, sugiere la autora, estimula a que sean sensibles y estén corporalmente conectados con sus sabores, textura, apariencia y calidad. Dicha relación telúrica con la alimentación por parte de los campesinos, es utilizada por Camacho para describir meticulosamente diferentes niveles de percepción –situadas culturalmente-, clasificaciones, sentidos y sensaciones acerca de la comida, los cuales son analizados a partir

de las nociones de identidad, sentido de pertenencia, emociones y sensaciones. En síntesis, este estudio, además de novedoso, enriquece profundamente las investigaciones acerca de las prácticas de alimentación en Colombia pensadas a partir de la relación cuerpo, conocimiento y poder.

Desde otra perspectiva, el libro "*La Alimentación en Colombia y en los países vecinos*" de Víctor Manuel Patiño (2005), analiza la forma como las prácticas culinarias revelan aspectos culturales y políticos cruciales para entender la historia contemporánea de estos contextos. Por ejemplo, resulta interesante ver cómo en algunas regiones de Colombia, la sustitución del maíz por la harina de trigo en algunas recetas produjo alteraciones en la dieta y creó serios problemas de salud oral en las comunidades indígenas. El texto muestra mediante diversos casos, que el remplazo de una tradición culinaria o las *mezclas* de tradiciones trajeron más desventajas que aspectos positivos. Aunque el esfuerzo de Patiño es valioso, la construcción de glosarios y de taxonomías va en detrimento de una discusión más en el orden de lo político, la cual permita comprender la historia de la alimentación en este país desde antes de la colonia.

Finalmente, y de manera más reciente, está el texto de Germán Patiño (2007*), Fogón de Negros*. Este trabajo hace un recuento de lo que fue la tradición

culinaria durante el siglo XIX en el sur-occidente colombiano. Patiño toma como punto de referencia para su estudio, la novela *María* de Jorge Isaacs. El análisis cultural de esta obra literaria permite ver la manera como se comía en la vieja hacienda vallecaucana y retratar la fuerte influencia de la culinaria de los negros en los platos de la época; obviamente, sin desconocer los mestizajes culturales y los aportes de otros grupos étnicos. La gran fortaleza del trabajo de Patiño radica en descubrir que los consumos de alimentos fueron cambiando durante el siglo XIX, en la medida en que se transformaba el sistema de producción y con la influencia de las cocineras negras desde sus fogones, quienes acentuaron la impronta de sus hábitos alimenticios. No obstante, el texto no logra superar su tono costumbrista y exótico, el cual disuelve y borra las fuertes diferencias sociales que marcaron esta época, en medio de reminiscencias y nostalgias por una tradición culinaria que se perdió.

Estructura de los capítulos y aspectos metodológicos

En el capítulo I de este estudio se presenta el marco socio-histórico, el cual permite comprender cómo la decisión del Estado colombiano de formalizar la alimentación escolar, surge en el ambiente desarrollista que se propagó una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, período en el que se inicia una agresiva cruzada internacional por parte de los potencias capitalistas para sacar

del subdesarrollo a los países que, desde ese momento, se denominarán del Tercer Mundo (Bambirra, 1979; Cardoso y Faletto, 1981; Sunkel y Paz, 1981; Escobar, 1998). Una de las estrategias de ayuda se materializa por intermedio de los programas de alimentación y nutrición liderados por diversos organismos multilaterales[5]. En este sentido, la acción más importante fue el programa de donación de alimentos provenientes de Estados Unidos, el cual se implementó con la supuesta intención de ayudar a erradicar la pobreza y el hambre, contribuyendo, de esta forma, a que naciones como Colombia superaran su atraso económico y social (Escobar, 1998). Dicha decisión hizo que las políticas del conocimiento acerca de la alimentación, provenientes de estos centros de poder metropolitanos, fueran acogidas y difundidas en la escuela por intermedio de la gestión de diversas instituciones gubernamentales locales (Escobar, 1998). A partir de ese momento, la alimentación de los niños en la escuela pasó a manos de técnicos y expertos en el campo de la salud y lo social, quienes tuvieron como objetivo transformar aquellos saberes y costumbres populares que se creían inhibían el desarrollo integral de los niños.

Con base en tales fundamentos, en esta investigación la reconstrucción del contexto socio histórico en el que se sitúa la producción del discurso acerca de

[5] Las organizaciones a cargo de esta misión fueron: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Fundación Rockefeller, la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (US AID), organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y un grupo de universidades norteamericanas en la que se destacan el MIT, Harvard y Cornell (Escobar, 1998; Fajardo, 2002).

la alimentación escolar, se realiza a partir de la noción de análisis cultural propuesta por Thompson (1991: 54), la cual define como "el estudio de las formas simbólicas en relación a contextos y procesos especificados históricamente y estructurados socialmente a través y por medio de los cuales, estas formas simbólicas se producen, transmiten y reciben". Thompson distingue tres procedimientos metodológicos para el análisis cultural, denominados "hermenéutica profunda"[6]: el análisis socio histórico, el análisis formal o discursivo y la interpretación. El análisis socio-histórico reconstruye el contexto y examina las relaciones sociales y las instituciones, la distribución del poder y los recursos, por medio de los cuales ese contexto específico se constituye en un campo social diferenciado. Este procedimiento identifica la forma como se construye el discurso social y analíticamente –en este caso acerca de la alimentación escolar-, facilitando un análisis discursivo de las formas simbólicas que constituyen una práctica social. Para revelar el significado de esas formas simbólicas, Thompson (1991) propone el análisis discursivo, cuyo objetivo es:

> *. . .explicar los rasgos estructurales y las relaciones de los objetos y enunciados significativos. En tanto construcciones simbólicas complejas, estos objetos y enunciados están estructurados de varias maneras, de acuerdo a esquemas tales como, reglas gramaticales, lógica narrativa o la sistemática yuxtaposición de imágenes. El análisis estructural de estos rasgos y relaciones estructurales pueden hacer emerger*

[6] La "hermenéutica profunda" resulta ser un marco apropiado para el análisis cultural, ya que ésta posibilita el desciframiento de las construcciones simbólicas significantes que requieren de interpretación (Thompson, 1991).

tales esquemas, y resaltar ciertas relaciones y patrones que son característicos del objeto o del enunciado en cuestión (Thompson, 1991: 55).

Con base en tales fundamentos, se emplearon dos tipos textos para armar el andamiaje descriptivo y analítico de este capítulo Los primeros son estudios críticos del discurso acerca de la historia de la salud y nutrición en Colombia; los segundos son documentos prescriptivos que divulgan nociones, conductas y métodos para vivir la experiencia alimenticia civilizadamente. Estos últimos son textos prácticos diseñados para "ser leídos aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria" (Foucault, 2007-1 [1984]: 15)". Dichos documentos contienen un discurso basado en el conocimiento formal que ordena social y simbólicamente las prácticas de alimentación en la escuela.

Los estudios críticos del discurso acerca de la historia de la salud y nutrición en Colombia, muestran que las políticas estatales de salud y alimentación coinciden con el desarrollo paulatino del sistema de producción capitalista, con los imaginarios de desarrollo, progreso y modernización, y con la consolidación de disciplinas como la nutrición, la medicina y la higiene (Escobar, 1998; Pedraza, 1999; Bolívar, 2008; Castro-Gómez y Restrepo 2008; Castro-Gómez, 2009). Dichos estudios permiten seguirle las huellas a las políticas de gobierno que se fijaron -finalizando el siglo XIX hasta nuestros días- a partir: del cuidado de la salud, la implementación de prácticas higiénicas, mecanismos para

prevenir la desnutrición y de los preceptos ideológicos que se fundaron para organizar la alimentación escolar. En otros términos, estos trabajos de investigación ofrecen un análisis socio histórico y antropológico sólido para dilucidar el tipo de conocimientos que circulan en torno a las prácticas de alimentación escolar, del sistema de poder que las regula y las subjetividades que producen.

Con respecto a los textos prescriptivos, el primero que se consideró fue *Alimentación y nutrición en Colombia,* escrito por el médico Jorge Bejarano en 1950. En este trabajo se presenta una propuesta puntual para hacer de la escuela el lugar en el que se debe aprender a alimentarse bien, fundándose una política de verdad que evidencia las prácticas incorrectas existentes en las maneras de comer en la casa. Las costumbres populares que se reproducen en la cocina de la casa, de acuerdo con Bejarano, eran el origen de la ineficiencia y de los malos hábitos alimenticios, por lo tanto, el restaurante escolar debía convertirse en el espacio en el que se corrige y aprende la "verdadera" socialización alimentaria.

El segundo texto prescriptivo es una recopilación de las ponencias presentadas en el Simposio sobre Nutrición Infantil celebrado en Cali en 1958 y publicado por el Instituto Interamericano del Niño y el Unitarian Service Comittee. Los

temas debatidos durante el Simposio[7] y la presencia de los organismos participantes[8] ilustran el tipo de mecanismos que se utilizaron para ordenar social y simbólicamente la alimentación. Pero racionalizar o normalizar esta práctica significó no solamente enseñar a alimentarse bien, sino también aprender un conocimiento que permitió la reproducción del sistema con la colaboración de la escuela y la familia. El operativo propuesto por los conferencistas consiste en cambiar las maneras de comer, pero de ninguna forma en transformar el orden político y económico predominante. Es una revolución cultural promovida por agentes expertos, quienes saben cómo cambiar los malos hábitos de la población, pero el revolcón no implica una amenaza para el establecimiento o para el mantenimiento de la institucionalidad.

---

[7] Embarazo y lactancia; El niño preescolar; Parasitosis intestinal, anemia y desnutrición; La edad escolar y la adolescencia del niño; La alimentación del niño en los hospitales y en otras instituciones; Cómo aumentar la producción de alimentos; Cambio de costumbres y comportamientos alimenticios; Cambios en los patrones relacionados con la alimentación; Programas de bienestar social para mejorar la nutrición de la familia; Abaratamiento de alimentos esenciales para las colectividades de escasos recursos; Programas de bienestar social para mejorar la nutrición de la familia; La responsabilidad del Departamento de Sanidad en el mejoramiento de la nutrición; Centros Materno-Infantiles; Enfermeras de Salud Pública; Nutriólogos, nutricionistas y dietistas; Función de los nutriólogos, nutricionistas y dietistas en los programas de Salud; Contribución de la Escuela a una mejor nutrición (Simposio sobre Nutrición Infantil, 1958: índice).

[8] En el evento, además de la participación de los representantes de Instituto Interamericano del Niño (organismo especializado de la OEA encargado de colaborar con los gobiernos en programas destinados a la protección de niño), estaban presentes funcionarios del Unitarian Service Committee, de la Oficina Sanitaria Panamericana, de la FAO, del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas y de la Administración de la Cooperación internacional de los Estados Unidos. Colombia estuvo representada por la Facultad de Medicina de la Universidad del Valle, el Ministerio de Salud y la Sociedad de Pediatría del Valle del Cauca. Este marco organizacional da pistas para entender cómo para finales de los años 50, se constituyó un sistema experto supranacional y una geopolítica del conocimiento acerca de la alimentación y nutrición que dictaminaban los grandes temas y problemas de la alimentación.

El último texto prescriptivo se denomina *Programa y guía de nutrición para las escuelas primarias de Colombia*, publicado por el Instituto Nacional de Nutrición y la FAO. En 1965 el Ministerio de Educación, junto con el Instituto Nacional de Nutrición, aprueban la guía de nutrición para las escuelas primarias del país. Esta guía hizo parte de los estudios acerca de nutrición que la FAO difundió, cuyo interés fundamental era delimitar el lugar que debía dársele a la educación nutricional en la enseñanza primaria y la forma de impartirla. La operación conceptual y las actividades presentadas en esta guía, revelan el posicionamiento de un discurso que concibe la alimentación como un asunto meramente biológico, enfatizando aspectos exclusivamente nutricionales, instintivos y ambientales. De esta forma, los conceptos y actividades presentadas en la cartilla recrean el tipo de gestión del conocimiento que se impuso hasta nuestros días, la cual consiste en organizar la alimentación como una experiencia orientada exclusivamente por el saber científico.

La propuesta de Bejarano para organizar la alimentación escolar, las recomendaciones hechas en el Simposio de Cali acerca de la nutrición para establecer un puente entre la escuela y la casa con la intención de mejorar la calidad de la nutrición de la comunidad, y la guía didáctica desarrollada por la FAO para que los niños entiendan el sentido de la alimentación a partir de una perspectiva biológica, son una muestra de la manera como se construye la

subjetividad moderna. La escuela, y en uno de los casos el hogar, recibe una serie de guías fundadas en el conocimiento científico para fabricar su propia subjetividad.

Capítulo II

El objetivo de este capítulo es visibilizar las condiciones en que se reproducen el conocimiento formal y el informal en las cocinas de los restaurantes escolares de algunas escuelas públicas de este país. Para el desarrollo de este análisis, se utilizó la información recolectada en el trabajo etnográfico –realizado con el objetivo de conocer cómo estas instituciones viven la experiencia alimenticia- y en las entrevistas semi-estructuradas hechas a las manipuladoras de alimentos y cocineras.

Este procedimiento metodológico facilitó el planteamiento de un contraste entre las dinámicas, procedimientos y lógicas presentes en algunos restaurantes escolares de escuelas públicas de Bogotá y en dos restaurantes escolares de dos escuelas públicas de dos zonas rurales de este país: Silvia - Cauca y La Cumbre - Valle del Cauca. El contraste posibilitó captar diversas situaciones:
En primer lugar, las diferenciaciones sociales, técnicas, administrativas, operativas y organizacionales que se dan entre los restaurantes escolares de

Bogotá y la provincia- donde asisten niños de los mismos estratos sociales (1, 2 y 3)-, muestra una amplia brecha social entre la metrópoli y la periferia rural; es decir, existe un contraste notable entre los restaurantes escolares de Bogotá y los de otras regiones del país, ya que la centralización de los recursos ocasiona que los procesos de funcionamiento y control difieran radicalmente.

En segundo lugar se encontró que es clara la relación y tensión existentes entre el conocimiento formal e informal al analizar la experiencia culinaria de estos restaurantes escolares. Esta situación está presente tanto en las vivencias de las manipuladoras de alimentos de Bogotá, como en las de las cocineras de la provincia, situándolas, en este sentido, en una condición similar que se puede apreciar mediante sus relatos acerca de la manera como llegaron o fueron seleccionadas para trabajar en el restaurante escolar, en sus capacitaciones, en las prácticas mismas de cocinar y en sus rutinas cotidianas. A medida que cada una de ellas describía sus experiencias laborales, surgían sus historias de vida, sus sensaciones al cocinar, sus aprendizajes culinarios previos, sus emociones acerca de la responsabilidad de cuidar y enseñar a comer a los niños mediante el sabor, sus sinsabores y frustraciones con un trabajo que es arduo y que opera a partir de una lógica industrializada que estandariza la vida y el acto de comer.

La recuperación de dichas vivencias en este estudio, le apuesta a dar cuenta de una antropología del cuerpo situada culturalmente y que involucra formas de organización de la energía humana presentes en estas prácticas, las cuales se evidencian mediante su expresión material y emocional. Williams (2001 [1958]) propone el concepto de "structure of feeling" para entender estas expresiones que se aprehenden estudiando cómo se viven las interacciones entre formas de organización expertas y las prácticas cotidianas de culinaria y comensalidad que se construyen, como hemos indicado, entre el encuentro tensional del conocimiento formal e informal.

En esta dirección, la pedagogización de estas cocineras muestra material y emocionalmente las tensiones existentes entre un conocimiento formal -que pretende colonizar la cocina y la mesa- y uno informal que se filtra y penetra, en ocasiones desborda, los esquemas regulativos. Las acciones de estas cocineras son un ejemplo de cómo la comida se entreteje con una historia social del gusto y, por consiguiente, con un conocimiento informal, el cual difícilmente se puede exorcizar por más capacitaciones que se den o por más controles que se establezcan. Historias que reflejan la forma como los sentidos del gusto, el olfato y el tacto, el oído y la vista maceran y sedimentan una experiencia corporal y cultural con la comida que fabrica una memoria gustativa encarnada en los platos que reciben los niños (Seremetakis, 1996, Serres,

2003, Le Breton, 2006), también la labor de las cocineras muestra que las prácticas de alimentación son una experiencia social, en la que se cuelan diversas vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la condición humana y que hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos.

Capítulos III y IV

El propósito de los capítulos III y IV es mostrar y contrastar el tipo de pedagogías que las prácticas de alimentación fundan en la escuela, apoyándose en las siguientes preguntas: ¿Qué aprenden los niños sobre alimentación en la escuela?, ¿cuáles pedagogías se implementan? y ¿qué tipos de subjetividades y de sociedades se construyen con estas formas de aprendizajes? Para responder a estos interrogantes se hace uso de la información recolectada en el trabajo etnográfico -que se realizó con el objetivo de conocer cómo estas instituciones viven la experiencia alimenticia y cómo los niños son afectados por ellas- y en las entrevistas semi-estructuradas realizadas a quienes están encargados de la alimentación de los niños[9]. Paralelamente, se efectúa un análisis del discurso que la escuela privada y

[9] En estos dos capítulos, la mayoría de entrevistas se realizan a los maestros, pero también se incluyen las percepciones de algunos padres de familia y de los manipuladores de alimentos y cocineras.

pública construye para justificar y poner en práctica sus pedagogías escolares de la alimentación.

Considerando lo anterior, se procede a contextualizar y contrastar la manera como opera: 1) la experiencia que tienen con la alimentación los niños de preescolar del colegio privado Luis Horacio Gómez de la ciudad de Cali, y 2) la experiencia que tienen con la alimentación escolar los niños de las escuelas públicas Ulpiano Lloreda y Ana María Lloreda de la misma ciudad. Al mismo tiempo y con la intención de ampliar el análisis, se exponen otros eventos referidos al tema de la alimentación en otras escuelas públicas ubicadas en Bogotá - Cundinamarca, Silvia – Cauca y La Cumbre - Valle del Cauca.

Así, en el capítulo III se muestra cómo la antroposofía es el fundamento teórico y práctico para el ordenamiento de la experiencia alimenticia en el colegio Luis Horacio Gómez. Desde esta perspectiva, la alimentación es considerada como una manifestación física de los procesos espirituales y, por lo tanto, lo que el ser humano come se refleja en su apariencia, condición anímica y espiritual. No obstante, los principios antroposóficos de la alimentación no sólo defienden una posición metafísica y estética, sino que claramente establecen una distinción social, unos prejuicios y unas sanciones sobre el gusto de las personas. Es decir, existen individuos que a partir de esta concepción y mediante un

refinamiento sensorial especial – producto de un trabajo espiritual y educativo arduo - aprenden a comer con “consciencia”, mientras que otros no lo hacen, lo que significa que no han dado el salto evolutivo y espiritual que requiere el ser humano para superar su condición natural de animalidad.

En el capítulo IV se muestra cómo la escuela pública acoge prácticas pedagógicas de la alimentación basadas en el conocimiento formal, las cuales moldean y determinan la subjetividad de los educandos; sin embargo, no llevan a cabo una elaboración reflexiva de las implicaciones que tienen las prácticas de alimentación en la construcción de la corporalidad de los educandos, como sí ocurre en el colegio privado Luis Horacio Gómez de Cali. En la escuela pública se le ofrece al niño un orden simbólico simple y escueto para que se comporte bien, coma bien y valore los alimentos a partir de una dimensión biopolítica y moral. De esta manera, el comedor escolar se formaliza como el aula y se pierde la posibilidad de utilizarlo como un lugar pedagógico alternativo, en el que se podría aprender, por ejemplo, a degustar y a valorar los sabores locales y foráneos.

Este análisis comparativo, además de enriquecer el debate acerca de las prácticas pedagógicas de la cocina y la comensalidad en la escuela, sirvió para comprender dos situaciones: la primera se relaciona con las enormes

diferencias existentes entre estas escuelas públicas y el colegio Luis Horacio Gómez, respecto a los fundamentos teóricos que orientan las pedagogías escolares de la alimentación. La segunda situación tiene que ver con la poca importancia que la escuela pública le da a la experiencia alimenticia en términos de su potencial pedagógico, estético y relacional, lo que evidencia las debilidades de un modelo pedagógico en el que la alimentación es utilizada para resolver, ocasionalmente, el problema del hambre, apoyar el aprendizaje formal, fortalecer la cognición e incrementar la matrícula. Estas circunstancias producen un fuerte distanciamiento social entre estas escuelas; como consecuencia, se crean diferencias abismales en la formación del gusto de los educandos, proceso formativo que se realiza por intermedio de la difusión de ciertos discursos culturales y prácticas alrededor de los alimentos -selección, formas de cocción y maneras de mesa-, que marcan las identidades de los niños y crean distinciones sociales entre ellos (Bourdieu, (1991-1 [1979]).

Finalmente, las diferencias de las prácticas de alimentación en la escuela, además de revelar estas grandes brechas sociales y teóricas, también muestran su heterogeneidad a pesar de que exista un sistema experto estatal que intenta regularlas y ordenarlas, y a pesar de que públicamente se difunda un conocimiento experto que establece protocolos para los procesos de producción y consumo de alimentos.

CAPÍTULO I

COMER EN LA ESCUELA: UN PROYECTO MODERNO DE DOMESTICACIÓN DEL GUSTO

"¿Cómo podrá Colombia modificar el régimen alimenticio de su pueblo? Por medio de la escuela. De ahí la Importancia que tiene hoy y tendrán en lo porvenir, las organizaciones tendientes a alimentar el niño que concurre a la escuela, organizaciones que ahora vemos en casi todos los departamentos y que conocemos con el nombre de <<restaurantes escolares>>". Jorge Bejarano (1950).

1. 1 INTRODUCCIÓN

A la escuela, expertos como el reconocido médico colombiano Jorge Bejarano, le han asignado la complicada labor de cambiar "el régimen alimenticio de su pueblo (1950: 176-177)", domesticando el gusto de los niños con la ayuda especializada de las ciencias de la salud. En el capítulo I de este estudio se presenta justamente el marco socio histórico que permite comprender cómo la decisión del Estado colombiano de formalizar la alimentación escolar, surge en el ambiente desarrollista que se propagó una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, período en el que se inicia una agresiva cruzada internacional por parte de los potencias capitalistas para sacar del subdesarrollo a los países que, desde ese momento, se denominarán del Tercer Mundo (Escobar, 1998).

Una de las estrategias de ayuda se materializan por intermedio de los programas de alimentación y nutrición liderados por diversos organismos multilaterales. En este sentido, la acción más importante fue el programa de donación de alimentos provenientes de Estados Unidos, el cual se implementó con la supuesta intención de ayudar a erradicar la pobreza y el hambre, contribuyendo, de esta forma, a que naciones como Colombia superaran su atraso económico y social (Escobar, 1998). Dicha decisión hizo que las políticas del conocimiento acerca de la alimentación, provenientes de estos centros de poder metropolitanos, fueran acogidas y difundidas en la escuela por intermedio de la gestión de diversas instituciones gubernamentales locales (Escobar, 1998). A partir de ese momento, la alimentación de los niños en la escuela pasó a manos de técnicos y expertos en el campo de la salud y lo social, quienes tuvieron como objetivo transformar aquellos saberes y costumbres populares que se creían inhibían el desarrollo integral de los niños.

Bajo estas circunstancias la gestión social del conocimiento formal alrededor de la alimentación escolar ha estado determinada por lo que Escobar denomina "biopolítica del desarrollo (1998: 275-76)". Esto significa que la concepción teórica para resolver el problema social del hambre, difundir pedagogías sobre hábitos de alimentación saludable y crear una infraestructura material que permita poner en práctica programas sobre alimentación y nutrición, se ha

realizado desde una visión que entiende que tales medidas son determinantes para resolver los problemas sociales que acarrea el subdesarrollo. El Estado ha realizado esta tarea apoyado en las ciencias de la salud, las cuales han demostrado con contundencia que el hambre y la desnutrición en los niños tienen efectos negativos en su desarrollo normal y en la posibilidad de convertirse en personas adultas sanas y productivas, contrarrestando las posibilidades de desarrollo y progreso de la nación. En este sentido, la biopolítica del desarrollo ha consistido en la implementación de "un conjunto de políticas que regulan diversos problemas como la salud, la nutrición y otros similares, que no sólo introducen determinadas concepciones sobre el alimento, el cuerpo, etcétera, sino también un ordenamiento particular de la sociedad misma (Escobar, 1998: 275-776)".

De esta forma, la estrategia de intervención en la escuela ha implicado un ejercicio de gobernanza que es característico del Estado moderno, el cual tiene como una de sus metas más importantes el logro del desarrollo social y económico a través de la implementación de tecnologías de gobierno que regulan y ordenan la vida de la población escolar, -ejercicio político definido como biopolítica por Foucault (2007 [2004]). Esta estrategia se entiende como aquellas acciones que "gracias al principio de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos

totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas (De Certeau, 1996 [1990]:45)". Las consecuencias de este tipo de estrategias es que logran, en el largo plazo, producir una sociedad disciplinada y regulada, permitiendo que las tecnologías políticas usadas para estimular el desarrollo social y económico de las sociedades involucradas sean adheridas, como demostraré en el análisis realizado en este capítulo.

1.1.1 Estructura descriptiva y analítica

La reconstrucción del contexto sociohistórico en que se sitúa la producción del discurso sobre la alimentación escolar se realiza en esta investigación desde la noción de análisis cultural propuesta por Thompson (1991: 54), la cual define como "el estudio de las formas simbólicas en relación a contextos y procesos especificados históricamente y estructurados socialmente a través y por medio de los cuales, estas formas simbólicas se producen, transmiten y reciben". Thompson distingue tres procedimientos metodológicos para el análisis cultural, denominados como "hermenéutica profunda"[10]: el análisis socio histórico, el análisis formal o discursivo y la interpretación. El análisis sociohistórico permite

[10] La "hermenéutica profunda" resulta ser un marco apropiado para el análisis cultural ya que esta posibilita el desciframiento de las construcciones simbólicas significantes que requieren de interpretación Thompson (1991).

reconstruir el contexto y examinar las relaciones sociales y las instituciones, la distribución del poder y los recursos, por medio de los cuales ese contexto específico se constituye en un campo social diferenciado. Este procedimiento identifica la forma como se construye el discurso social y analíticamente –en este caso acerca de la alimentación escolar-, facilitando un análisis discursivo de las formas simbólicas que constituyen una práctica social. Para revelar el significado de esas formas simbólicas, Thompson (1991) propone el análisis discursivo, cuyo objetivo es:

> *. . .explicar los rasgos estructurales y las relaciones de los objetos y enunciados significativos. En tanto construcciones simbólicas complejas, estos objetos y enunciados están estructurados de varias maneras, de acuerdo a esquemas, tales como, reglas gramaticales, lógica narrativa o la sistemática yuxtaposición de imágenes. El análisis estructural de estos rasgos y relaciones estructurales pueden hacer emerger tales esquemas, y resaltar ciertas relaciones y patrones que son característicos del objeto o del enunciado en cuestión (1991: 55).*

Dentro del panorama anteriormente descrito, es indispensable contextualizar el tipo de conocimientos que circulan alrededor de esta práctica, el sistema de poder que la regula y las subjetividades que se producen en el momento en que el gusto se convierte en un objeto de saber. Dicha situación metodológica es la que se va a desarrollar en este análisis, ya que considero que la alimentación como práctica social, para poder ser comprendida, y tentativamente definida, debe ser leída “desde la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que la regulan, y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa práctica (Foucault; 1997-1 [1984]: 8).

Estas tres dimensiones se emplean para mostrar, inicialmente, cuándo y por qué el Estado colombiano decidió intervenir en la escuela con la pretensión de formalizar una práctica tan mundana como es la de comer.

Con base en tales fundamentos, se emplearon dos tipos textos para armar el andamiaje descriptivo y analítico de este capítulo. Los primeros son estudios críticos del discurso acerca de la historia de la salud y nutrición en Colombia; los segundos son documentos prescriptivos que divulgan nociones, conductas y métodos para vivir la experiencia alimenticia civilizadamente. Estos últimos son textos prácticos diseñados para "ser leídos aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria" (Foucault, 2007-1 [1984]: 15)". Dichos documentos contienen un discurso basado en el conocimiento formal que ordena social y simbólicamente las prácticas de alimentación en la escuela y en donde las costumbres populares alimenticias y los estilos de vida alrededor de ellas son entendidas como desviaciones sociales, culturales y médicas (Frykman y Lofgren, 1987).

Los estudios críticos del discurso acerca de la historia de la salud y nutrición en Colombia, muestran que las políticas estatales de salud y alimentación coinciden con el desarrollo paulatino del sistema de producción capitalista, con los imaginarios de desarrollo, progreso y modernización, y con la consolidación

de disciplinas como la nutrición, la medicina y la higiene (Escobar, 1998; Pedraza, 1999; Bolívar, 2008; Castro-Gómez y Restrepo 2008; Castro-Gómez, 2009). Dichos estudios permiten seguirles las huellas a las políticas de gobierno que se fijaron -finalizando el siglo XIX hasta nuestros días- a partir: del cuidado de la salud, la implementación de prácticas higiénicas, mecanismos para prevenir la desnutrición y de los preceptos ideológicos que se fundaron para organizar la alimentación escolar. En otros términos, estos trabajos de investigación ofrecen un análisis socio histórico y antropológico sólido para dilucidar el tipo de conocimientos que circulan en torno a las prácticas de alimentación escolar, del sistema de poder que las regula y las subjetividades que producen.

Con respecto a los textos prescriptivos, el primero que se consideró fue el libro "*Alimentación y nutrición en Colombia",* escrito por el médico Jorge Bejarano en 1950. En este trabajo se presenta una propuesta puntual para hacer de la escuela el lugar donde se debe aprender a alimentarse bien, fundándose así una política de verdad que evidencia las prácticas incorrectas existentes en las costumbres y gustos populares. Convencido de esta misión transformadora de la escuela, Bejarano dictaminó cómo debía estar compuesta la dieta de la población escolar. La propuesta ayuda sobre todo a comprender la forma como el conocimiento formal enfrentó sistemáticamente las maneras de hacer de

comer en la casa. Lo más llamativo de este documento es el lenguaje especializado que el médico usa para organizar la vida cotidiana de la escuela alrededor de la comida en una época en que el país apenas inicia su proceso de "alfabetización" nutricional.

El segundo documento es una recopilación de las ponencias presentadas en el "*Simposio sobre Nutrición Infantil",* celebrado en Cali en 1958 y publicado por el Instituto Interamericano del Niño y el Unitarian Service Comitte. Los temas debatidos durante el simposio y la presencia de los organismos participantes, ilustran el tipo de mecanismos que se utilizarán para ordenar social y simbólicamente la alimentación. Racionalizar o normalizar esta práctica significará no solamente enseñar a alimentarse bien, sino también aprender un conocimiento que permita la reproducción del sistema con la colaboración de la escuela y la familia.

El último documento es el "*Programa y guía de nutrición para las escuelas primarias de Colombia"*, publicado por el Instituto Nacional de Nutrición junto con la FAO. En 1965 el Ministerio de Educación de Colombia junto con el Instituto Nacional de Nutrición aprueban la guía de nutrición para las escuelas primarias del país. Esta guía hacía parte de los estudios sobre nutrición que la FAO difundía en esos momentos y cuyo interés fundamental era delimitar el

lugar que debía darse a la educación nutricional en la enseñanza primaria e indicar la forma de impartirla. La operación conceptual y las actividades presentadas en esta guía revelan el posicionamiento de un discurso que concibe la alimentación como un asunto meramente biológico, dándole énfasis a aspectos exclusivamente nutricionales, instintivos y ambientales.

Finalmente, la reconstrucción de este contexto sociohistórico implicó revisar las posturas planteadas por los autores de la teoría de la dependencia en América latina (Bambirra, 1979; Cardoso y Faletto, 1981; Sunkel y Paz, 1981) para poder entender de manera más amplia la relación económica que se establece entre la periferia y la metrópoli a partir de la segunda posguerra. De igual forma se discute de manera general la noción de geopolítica del conocimiento desde la perspectiva de los estudios poscoloniales con la intención entender el papel colonizador ejercido desde el conocimiento formal y ubicar así la relación educación – alimentación, ya que es en este espacio en donde se instala un orden social y simbólico que, a través de programas y planes multilaterales de alimentación y nutrición, decretos o lo que hemos llamado políticas de gobiernos, promueve en la escuela un conocimiento formal sobre alimentación que será naturalizado por los agentes sociales responsables de enseñar a comer a los niños (Shome y Hedge, 2002; Grossberg, 2002; Wallerstein, 2003; Castro-Gómez, 2005).

La revisión de todos estos autores y documentos sirve fundamentalmente para comprender desde el análisis cultural en qué momento y por qué razones en este país se comenzó a comer en la escuela y qué implicaciones tuvo esta determinación en la domesticación del gusto.

1.1.2 La formación social del gusto

La formación social del gusto, en el contexto de las prácticas de alimentación, es el resultado de un trabajo cultural que es a la vez sensible y coercitivo, estético y moldeador, y que se realiza a través de la socialización de sabores y de maneras de mesa. En este sentido, Le Breton (2006: 273) plantea: "La formación del gusto cruza datos biológicos y datos de la educación. Pero la simbólica social de los alimentos y de los gustos prevalece sobre una biología que se inclina según las orientaciones culturales. La preferencia alimentaria se halla marcada por una afectividad construida en relación con el otro". Dentro de este contexto, la preferencia alimentaria debe también analizarse desde sus determinantes económicos para comprender de manera más amplia su dimensión política, la cual es inherente a la acción de alimentarse.

En síntesis, se puede afirmar que los gustos varían de manera necesaria, según las condiciones económicas y sociales de su producción. El gusto, dice

Bourdieu (1991-1 [1979]: 174) “es el operador práctico de la transmutación de las cosas en signos distintos y distintivos, de las distribuciones continuas en posiciones discontinuas, el gusto hace penetrar a las diferencias inscritas en el orden físico de los cuerpos en el orden simbólico de las distinciones significantes**”.**

Es así como la escuela se transforma en el lugar propicio para comprender la forma como se racionaliza el gusto puesto que ahí el Estado invierte de forma significativa recursos materiales, humanos y logísticos no sólo para alimentar a los niños, sino también para que estos, en su contacto con la comida y la comensalidad, aprendan los valores y las maneras considerados como fundamentales en una sociedad que se reconoce civilizada.

Entrar a la escuela para comprender esta tarea civilizatoria y racionalista alrededor de la alimentación y del gusto en particular (Elias, 1996 [1987]), permite ver el tipo de ordenamiento social y simbólico que opera como un “acto fundacional de la subjetividad moderna, requerida para la producción de ciudadanos y donde el cuerpo del niño es el principal dispositivo de esta formación a la vez civilizadora y racionalista (Pedraza, 2007: 20)”. Las subjetividades se construyen, de acuerdo con Foucault, a través de diversos ordenamientos sociales y símbolos, con los cuales los individuos son

persuadidos de convertirse en sujetos poseedores de determinadas conductas que permiten la constitución de las “prácticas de sí”. Es decir, “el desenvolvimiento de las relaciones consigo mismo, por la reflexión de sí mismo, el conocimiento, el examen, el desciframiento de sí por sí mismo (Foucault, 2007-1 [1984]: 30)”. Dichas prácticas de sí del sujeto, se acentúan a través de “los procedimientos y las técnicas mediante las cuales uno se da a sí mismo como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser (Foucault, 2007-1 [1984]: 31)”.

De esta forma, el tipo de alimentación que reciben los niños, la manera como la comparten con otros y los efectos fisiológicos y afectivos que la experiencia de comer tiene, determinarán el posicionamiento social del sujeto niño y la negociación de su identidad. Suele ocurrir, por ejemplo, que en contextos de pobreza la constitución de la subjetividad del niño se produce a partir de una carencia de placer, de gusto e incluso de energía.

Para las ciencias de la nutrición, la energía que hay en los alimentos proviene de las grasas, los carbohidratos y las proteínas, conocidos como macronutrientes, los cuales nos sirven para desarrollar todas las actividades físicas diarias, mantener la temperatura corporal, transportar, sintetizar y degradar células u otros compuestos. Así, “para mantener un estado nutricional

adecuado se requiere que exista balance entre los tres primeros macronutrientes, y que la cantidad total de energía ingerida sea igual a la gastada (ICBF-ENSN, 2006: 43). En esta dirección, Scribano afirma: “desde una perspectiva bio-gráfica, la posibilidad del individuo de reconocerse a sí mismo se basa radicalmente en la fase bio-lógica que el cuerpo alberga en tanto lugar de captación e intermediación de energía material y afectiva. Sin un adecuado balance entre lo que el cuerpo consume y lo que <<gasta>> la actividad del mismo es puesta en riesgo (2005: 99)**”.** Esto implica tener en cuenta que el desequilibrio en el consumo de energías debido a razones políticas y de exclusión social hace que el abordaje sobre la alimentación se realice más allá de la variable sociodemográfica definida como “situación nutricional”: Existe en este desequilibrio una dramática corporal y social que atenta contra la vida y la identidad del ser humano.

Adicionalmente, las prácticas de cocina y comensalidad generan una fuerte cohesión en un grupo social, debido a su condición constitutivamente emotiva (Le Breton, 2007). Comer es una experiencia en la que se prolonga y se cuida lo propio o se aprende del otro a través del sabor. Por lo tanto, las relaciones sociales que surgen en el intercambio y consumo de alimentos, además de estar mediadas por aspectos nutricionales y socioeconómicos, están atravesadas por la manera como se protege a los otros, por la forma como se

expresan los sentimientos y por la aventura estética de probar a los otros a través de la comida. En otras palabras, lo que está en juego no sólo es el estado de salud de una sociedad (hambre, desnutrición, malnutrición), sino la vida misma en sociedad, lo que implica la construcción de las relaciones con los otros, la generación de espacios de intercambio socialmente significativos, la prolongación de la cultura y el reconocimiento de las identidades. Es así como alimentarse se convierte en algo más que darle energía al cuerpo para que se mueva.

Precisamente ignorar el papel que juega la comida en la gestión de la afectividad, las emociones y el desarrollo de competencias comunicativas interpersonales, impide entender las razones culturales que hace que aceptemos o rechacemos ciertos alimentos, así como también las distinciones del gusto marcadas por las diferencias de edad, origen, clase social y género (Bourdieu, 1991-1, Gracia et al, 2007).

1.1.3 El placer del sabor enfrentado al bienestar

Teniendo presente esta dimensión social, corporal y emocional que rodea a la alimentación, la hipótesis que aquí se introduce plantea que históricamente se ha intentado domesticar el gusto en la escuela pública en medio de la acuciosa

tarea de calmar el hambre y de enseñar a alimentarse saludablemente. Sin embargo, raras veces el placer del sabor coincide con los intereses y cánones de una alimentación organizada por un conocimiento experto que se traduce en planes de nutrición y alimentación (que no resuelven la intención biopolítica de erradicar los problemas relacionados con una mala ingesta de alimentos), y en la pretensión pedagógica de enseñar a comer bien[11].

Después de más de medio siglo de que las naciones latinoamericanas iniciaran la controvertida tarea asistencialista de alimentar a los niños pobres en la escuela, la evidencia empírica muestra que la desnutrición continúa y que nuevas patologías como la obesidad se expanden entre ellos (Aguirre, 2011; Scribano y Eynard, 2011; SISVAN, 2010). Por consiguiente, existe una clara tensión entre el conocimiento experto e informal que se refleja en el hecho de alimentarse nutritivamente y comer placenteramente. El punto de la alimentación y la nutrición está afectado desde los inicios de los restaurantes escolares por esta circunstancia especial del gusto que se debate entre los rigores de alimentarse saludablemente y el de sentir las sensaciones hiperestésicas que produce comer con placer las comidas que culturalmente se

[11] En los capítulos II, III y IV de este estudio se ilustra esta situación más detalladamente. El capítulo II muestra que a pesar de todos los esfuerzos del conocimiento formal por ordenar las prácticas culinarias en la escuela, el conocimiento informal, encarnado por los que cocinan, se hace presente de manera recurrente en las acciones prácticas que toman lugar en las cocinas escolares. Por otro lado, en los Capítulos III y IV se muestra, a partir de las vivencias que tienen los niños con la alimentación, que hay una heterogeneidad prevaleciente en las formas de relacionarse con la alimentación derivadas de posturas estéticas, filosóficas y producto de una fuerte distinción social entre la escuela privada y pública.

reconocen como sabrosas y que, en la mayoría de los casos, no están al alcance de todos.

Prestar atención a esta forma de domesticación del paladar ayuda a reflexionar sobre esta práctica desde una dimensión simbólica; además, contribuye a ampliar la discusión sobre los estudios del cuerpo en el campo de la cultura en nuestro contexto local, ya que la racionalización del gusto, unida a la oferta de una alimentación escolar monótona, en ocasiones muy mal balanceada y poco creativa, tiene que ver con un asunto de desigualdad social que se expresa, por un lado, en una dramática distinción social de los cuerpos y, por el otro, en una regulación deliberada y coercitiva de las sensaciones y los deseos. En este sentido, la estandarización del menú escolar es una medida vertical y coercitiva que reprime la pasión por comer lo que nos gusta y por probar nuevos sabores. De igual manera, este tipo de análisis facilita la comprensión de dos dimensiones coyunturales para esta investigación: cómo la alimentación, como práctica social, juega un rol determinante en la intervención del Estado moderno en la vida social; y cómo se entreteje la relación entre el conocimiento y la producción de la corporalidad (Milstein y Méndez, 1999).

A continuación se planteará y analizará la forma como fue concebida esta política de gobierno que permitió a los niños comer en la escuela y que se

fortaleció cuando el Estado colombiano formalizó el funcionamiento de los restaurantes o comedores escolares.

1.2 LAS ACCIONES Y LOS ARGUMENTOS PARA APOYAR LA ALIMENTACIÓN ESCOLAR

> *Hay una política moderna que exige, impone la intervención del Estado en las cuestiones referentes a la alimentación. Esa política rige hoy la vida de nutrición de innumerables países. En Colombia tarda todavía y de ahí la necesitad de libros que vayan a llenar el vacío de una adecuada legislación, diciéndole al Colombiano cómo se nutre el hombre y cuáles son los elementos de esa nutrición* (Bejarano, 1950: 6).

El programa de comedores escolares en Colombia se formalizó en 1941 cuando el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del Decreto 319 del 15 de febrero, asignó aportes de la Nación para organizarlos. No obstante, fue hasta 1949 cuando el gobierno nacional promulgó los objetivos de los restaurantes escolares, los cuales se expresan de la siguiente manera en el artículo primero del decreto número 2936 de septiembre 21[12]:

a) Propender porque el trabajo escolar se realice en condiciones normales de rendimiento por parte de los niños, supliendo en estos la deficiencia o insuficiencia de la nutrición hogareña.

[12] Diario Oficial. Año LXXXV Número 27138, lunes 10 octubre de 1949. Se reorganizan los restaurantes Escolar en del país. DECRETO NUMERO 2936 DE 1949 (SEPTIEMBRE 21).

b) Dar oportunidad a los niños que participen en él para practicar normas y adquirir hábitos de orden social en relación con la alimentación.
c) Proporcionar la formación de hábitos de higiene y de salud en relación con las actividades propias de la alimentación.
d) Dar conocimiento y formar hábitos tendientes a beneficiarse de los productos más eficaces desde el punto de vista de la nutrición.
e) Incluir conocimientos prácticos en horticultura, jardinería y cuidado de la granja agrícola anexa al restaurante, cuyo funcionamiento es indispensable para el del restaurante.
f) Dar ocasión para la práctica de sentimientos de solidaridad y compañerismo con la creación de cooperativas de nutrición.
g) Fomentar el desarrollo de la iniciativa privada como base de la personalidad.

Cada uno de estos objetivos muestra claramente unas valoraciones y directrices que se vuelven recurrentes en la relación alimentación – educación - desarrollo y modernidad: rendimiento escolar, hábitos alimenticios y de higiene, seguridad alimentaria, procesos pedagógicos y de socialización a través de la experiencia con la alimentación y emprendimiento individual. En cada uno de estos propósitos se reconoce que hay unas metas predeterminadas para salir del atraso, pero además, es evidente la apuesta que se hace: la escuela es el lugar más indicado para apoyar el proyecto de desarrollo del Estado moderno,

pues es en este espacio donde se forma al futuro ciudadano, quien posteriormente se integrará a la fuerza laboral del país.

En los años 50 del siglo XX, el médico Bejarano planteó que la alimentación no solamente ayuda al desarrollo físico, sino al del cerebro y apoyó la propuesta de los comedores escolares, sobre todo porque creía que la escuela era el lugar indicado para cambiar el régimen alimenticio de la población, tal y como se resalta en el epígrafe de este capítulo. Bejarano compartía la idea del norteamericano Lewis Ferman, quien en 1914, con la intención de promover la alimentación escolar en las esferas de gobierno de su país, afirmó que una nación requería "primero pan y después educación", expresión que coincide con el refrán "*Un pueblo con hambre no trabaja",* muy popularizado en nuestro contexto y que circula anónimamente. Bejarano, basado en este consejo, y para darle aún más peso a su recomendación señaló que:

> *. . .tan evidente es el factor educativo en la orientación de la alimentación humana, que cuando en 1927, "The Elizabeth McCormick Memorial Fund of Chicago" inauguró el "Children's Year", realizó un examen pormenorizado, llevado a cabo entonces en cerca de seis millones de niños para comprobar su estado de nutrición y la normalidad de su desarrollo, demostró mala nutrición en un alto porcentaje, así de niños urbanos como campesinos, pobres como ricos, pudiéndose comprobar como causa inmediata de este fenómeno la completa ignorancia de padres y niños en asuntos de alimentación (1950: 75).*

Esta concepción teórica y experta de utilizar la educación para superar "la completa ignorancia sobre la alimentación" ha prevalecido en su esencia hasta

nuestros días, aunque sea enunciada de otras maneras[13]. En la actualidad, la alimentación y la educación, aunque se siguen entendiendo como variables correlacionadas, se articulan a otras, tales como el sistema alimentario, la situación nutricional y alimentaria, la morbilidad, el incremento de la esperanza de vida, la tasa de fecundidad y mortalidad, el crecimiento poblacional y el desarrollo económico.

Dichos indicadores hacen parte de los paquetes tecnológicos implementados para hacerle seguimiento a la biopolítica del desarrollo sobre alimentación y nutrición trazada para los países del Tercer Mundo (Escobar, 1998) y son producto de los avances científicos y tecnológicos en campos como la estadística, las ciencias de la salud, la economía y la sociología. Desde esta perspectiva estos indicadores fungen como tecnologías de gobierno que contemplan, en sus mediciones, los rasgos biológicos y patológicos de una población respondiendo a saberes y técnicas concretas (Foucault, 2007-1 [2004]). En síntesis, estos indicadores se implementan para hacerle seguimiento a las políticas de gobierno que el Estado traza sobre la alimentación, constituyéndose en variables estadísticas que miden los avances

[13] Sobre esto Pedraza (2012, com pers) señala que "ya en el debate de la raza en Colombia se había planteado la cuestión de la alimentación y en el Gimnasio Moderno, por ejemplo, se llevaban en el comedor del colegio registro de talla y peso".

logrados por una población en particular tanto desde el punto de vista económico como social.

Sobre su aplicación, Ramírez (2001) sugiere que a partir de la década de 1950 estos indicadores comenzaron a hacer utilizados de manera amplia por las ciencias económicas, la sociología funcionalista y las ciencias de la salud para medir las condiciones de vida de una población, considerando especialmente aspectos relacionados con la salud, nutrición, vivienda, acceso a agua potable y facilidades sanitarias. Escobar (1998), por otro lado, argumenta que para el caso de las países del Tercer Mundo, es en la década de 1970 cuando las políticas de alimentación y nutrición -diseñadas por agentes expertos de los organismos multilaterales- acogen este tipo de indicadores para evaluar el impacto de sus intervenciones en comunidades específicas localizadas en los países en vías de desarrollo. Así es como desde los años setenta los nutricionistas, economistas, sociólogos y trabajadores sociales han empleado estas variables para abordar de una manera más amplia y compleja el problema de la nutrición y del hambre, configurando, a su vez, las tecnologías de gobierno que justifican la razón de ser de la biopolítica del desarrollo (Escobar, 1998).

Es así como la tasa de morbilidad permite, a través de datos estadísticos, determinar los avances o retrocesos de las enfermedades en una población y en un tiempo histórico determinados. El descenso de la mortalidad infantil da cuenta, en gran proporción, del aumento de la esperanza de vida. La tasa de fecundidad y de mortalidad se mide dividiendo el número de nacimientos y defunciones entre el número total de la población. Para el caso de la tasa de fecundidad se consideran las diferencias puntuales entre zonas urbanas y rurales o entre departamentos y regiones. Por su parte, para la tasa de mortalidad se tiene en cuenta el mejoramiento de las condiciones higiénicas, asistencia médica y educación. Finalmente, la variable de crecimiento poblacional explica el aumento cuantitativo de una población y se relaciona con el descenso de la mortalidad y con la tasa de fecundidad (Ramírez, 2001: 484-488).

Sin embargo, para este análisis, lo más importante es comprender que una estrategia biopolítica como esta compromete "algo más que las acciones en torno de indicadores y descriptores demográficos como mortalidad, morbilidad, longevidad, natalidad [ ]. Considerar el ejercicio del poder y los actos de gobierno de la vida como hechos biopolíticos reconoce la actividad del Estado moderno en las instituciones sociales, las formas de intervención y la

producción discursiva, que se hacen inteligibles como ingredientes y procesos de la racionalidad de la administración de la vida (Pedraza, 2011: 73)".

1.2.1 Alimentación y educación

En el caso de la correlación entre alimentación y educación, el argumento más remarcado se sustenta en que una buena nutrición en los primeros años de vida ayuda tanto al desarrollo físico como al fortalecimiento de competencias y habilidades requeridas para el aprendizaje escolar. La prueba de ello es que "los niños y niñas bien nutridos se inscriben en mayor número de escuelas, concurren regularmente, muestran un mayor grado de atención en clase, no repiten cursos ni abandonan el colegio, responden con eficiencia a las inversiones en educación y tienen una mayor probabilidad de contribuir al desarrollo económico y social (ICBF; 2010: 112)"[14]. Por tal motivo, la atención nutricional, como el Estado la denomina, en la escuela pública es considerada como un mecanismo que contribuye a incrementar la matrícula, reducir el ausentismo y mejorar la función cognitiva de los escolares.

[14] Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010: 112). *Lineamientos técnico administrativos y estándares del programa de alimentación escolar*– Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Social (ICBF)- Ministerio de Protección Social.

En este sentido, se piensa que los programas de alimentación escolar (PAE) que mejoran la situación alimentaria de los niños, favorecen el desarrollo cognoscitivo, entendido éste como la posibilidad de movilizar y mantener la atención, desarrollar la capacidad de integración sensorial y el interés por resolver problemas y fortalecer la memoria (Levinger, 1984). Desde esta perspectiva, "una desnutrición ligera o moderada sí altera al parecer los procesos asociados a la función cognoscitiva. La pasividad, la apatía, la reducción de la duración de la atención y de la memoria, la incapacidad para adaptarse a estímulos repetidos y un retraso en el desarrollo de la capacidad de integración sensorial, son fenómenos asociados a una desnutrición ligera o moderada. Estas disfunciones impiden que los niños aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje que les suministra su entorno. No es de extrañar que los niños con carencias proteínicas y calóricas tengan un desarrollo intelectual inferior y tengan peores resultados escolares (Levinger, 1984: 389)".

1.2.2 Situación nutricional

Por su parte, la situación nutricional y alimentaria se entiende como una condición que refleja el estado de salud de la población, la cual se mide mediante factores como la disponibilidad de alimentos, los buenos hábitos alimenticios, el grado de educación de la población, la distribución del ingreso,

el empleo y el nivel de desarrollo socio-económico (Mojica, 1974; Orejuela, 1978). Por esta razón, el tipo de gestión que realiza el Estado en lo que se conoce como Sistema Alimentario y Nutricional (SAN), tiene un impacto directo en la situación alimentaria y el estado nutricional de la población (Díaz, 2010).

A su vez, dicho estado nutricional está determinado por la calidad y cantidad de los nutrientes consumidos, y por la utilización completa de estos por el organismo. De esta manera, "cuando el balance es negativo, es decir que lo consumido es menor a lo requerido (consume menos cantidad y calidad de nutrientes de los que necesita) se presentan deficiencias que conllevan a problemas nutricionales y/o desnutrición. Por lo tanto, el resultado de una deficiencia (balance negativo) o un exceso (balance positivo) en el consumo de energía y de nutrientes o de ambos con respecto a los requerimientos o necesidades nutricionales, se denomina malnutrición, de acuerdo al caso puede ser desnutrición o sobrepeso u obesidad (SISVAN, 2010: 8)"[15].

Sin embargo, habría que considerar que Herkovits, citado por Scribano y Eynard, define estos problemas como la "expresión somática de las inequidades sociales extremas, y el hambre como su experiencia subjetiva

[15] Secretaría de Salud Municipal de Cali (2009). Boletín del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN -CALI). Cali: Secretaría de Salud Municipal de Cali, enero de 2009.

(2011: 65)", dándole a este concepto una dimensión más sociológica y corporal, trascendiendo así su representación estrictamente técnica y fisiológica. Precisamente al considerar este aspecto somático y de inequidad social, se descubre que en los estratos sociales bajos y en muchos comedores escolares lo que se come se "arregla" alrededor de lo disponible, que por lo general tienden a ser:

> *. . . alimentos ricos en carbohidratos (complejos y simples) y en grasas pobres en fibras, proteínas de alto valor biológico y micronutrientes. La persistencia en el tiempo de este tipo de alimentación, más allá de clausurar oportunidades de comer diferente, trae consigo sobrepeso, obesidad y desnutrición oculta; es decir, las otras posibles formas que adquiere la malnutrición, más allá de la desnutrición aguda. En relación con lo anterior, el hambre parece estar asociado de manera directa y espontánea solo a la delgadez expresada como desnutrición aguda, y no a las demás formas de malnutrición: desnutrición crónica, desnutrición oculta, sobrepeso y obesidad (Scribano y Eynard, 2011: 65).*

Finalmente, los programas de restaurantes escolares también son vistos como una solución económica para hogares donde la nutrición es deficiente por falta de recursos y, de igual manera, son contemplados como un mecanismo que ayuda a compensar la inversión que hacen los padres para que los niños puedan ir a la escuela; es decir, gastos en transporte, uniforme, matrícula, libros, etc. (Mojica, 1974; Levinger, 1984).

1.2.3 Tecnologías de gobierno

Este cúmulo de valoraciones y abordajes teóricos facilitan la comprensión y el análisis de los argumentos que el Estado utilizó (y sigue empleando) para crear

e implementar las técnicas y los procedimientos destinados a orientar la alimentación escolar. El Estado moderno para formalizar y darle un orden social y simbólico a una práctica como ésta, acude al desarrollo de planes y programas, construidos desde fundamentos teóricos como los expuestos anteriormente, que dan directrices sobre asuntos como el consumo de alimentos, la educación y vigilancia nutricional, la distribución de alimentos en las escuelas, etc. Pedraza, más que de formalización, habla de "normalización de los discursos"; para el caso del discurso médico, plantea que éste actúa como "fundamento significativo del ordenamiento simbólico y suministra a la sociedad y al individuo un contenido semántico para su desempeño. Se trata de principios corporales que ordenan y ocupan la vida diaria y de aquellas esferas antropológicas comprometidas con la obtención y conservación de la salud (Pedraza, 2002: 297)", como es el caso de la alimentación.

Esta formalización o normalización se concretiza a través de tecnologías de gobierno que, por lo general, se especifican a través de políticas públicas, planes, programas, decretos, alianzas interinstitucionales, acuerdos internacionales, artículos constitucionales, guías didácticas, campañas educativas o libros que, como recomendaba Bejarano en la década del los 50, llenen el "vacío de una adecuada legislación, diciéndole al colombiano cómo se

nutre el hombre y cuáles son los elementos de esa nutrición (Bejarano, 1950: 6).

A la tramitación burocrática de estas tecnologías de gobierno, Foucault (2007-1) la define como gobernamentalidad. En ese sentido plantea que:

> *. . . hace falta, entre otras cosas, una política de salud capaz de disminuir la mortalidad infantil, prevenir las epidemias y disminuir los índices de endemia, intervenir en las condiciones de vida para modificarlas e imponerles normas (se trate de la alimentación, la vivienda o la urbanización de las ciudades) y garantizar la disponibilidad de equipamientos médicos suficientes. El desarrollo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII de lo que se denominó higiene pública, o medicina social, debe reinscribirse en el marco general de una <<biopolítica>>; ésta tiende a tratar la <<población>> como un conjunto de seres vivos y coexistentes que exhiben rasgos biológicos y patológicos particulares y, por consiguiente, corresponden a saberes y técnicas específicas. Y esa misma <<biopolítica>> debe comprenderse a partir de un tema desarrollado desde el siglo XVII: la gestión de las fuerzas estatales (Foucault, 2007 [2004]: 415).*

1.2.4 Los derechos humanos

Otro aspecto determinante en el ejercicio de la gobernamentalidad es la correlación que se establece entre el discurso sobre los derechos humanos y las tecnologías de gobierno. Dicho discurso se sustenta en el principio de que las personas no sólo tienen necesidades fisiológicas, sino también son poseedoras de derechos que les deben garantizar una vida digna. Tal planteamiento supondría que los ciudadanos negociarían con el Estado el cumplimiento de sus derechos, siendo el derecho a la alimentación uno de los más importantes, junto con el de la salud; también implicaría que el Estado tiene obligaciones con los ciudadanos y debe garantizar el cumplimiento de

estos derechos a través de sus planes y políticas de desarrollo (Arcidiácono et al, 2011: 55).

Alimentarse es un derecho que está estipulado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948: "Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. (Art. 25-I)[16]".

La Declaración de Roma de 1996 plantea el siguiente acuerdo: "Nosotros, Jefes de Estado y de Gobierno, o nuestros representantes, reunidos en la Cumbre Mundial sobre la Alimentación por invitación de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, reafirmamos el derecho de toda persona a tener acceso a alimentos sanos y nutritivos, en consonancia con el derecho a una alimentación apropiada y con el derecho fundamental de toda persona a no padecer hambre. Prometemos consagrar nuestra voluntad política y nuestra dedicación común y nacional a conseguir la seguridad

[16] Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Artículo 25- 1. *Organización de las Naciones Unidas (ONU)*. Disponible en: http://www.un.org/es/documents/udhr

alimentaria para todos y a realizar un esfuerzo constante para erradicar el hambre de todos los países, con el objetivo inmediato de reducir el número de personas desnutridas a la mitad de su nivel actual no más tarde del año 2015. Consideramos intolerable que más de 800 millones de personas de todo el mundo, y en particular de los países en desarrollo, no dispongan de alimentos suficientes para satisfacer sus necesidades nutricionales básicas. Esta situación es inaceptable (FAO; 1996)".[17]

Por su parte, el artículo 366 de la Constitución Política de Colombia establece que "el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable. Para tales efectos, en los planes y presupuestos de la Nación y de las entidades territoriales, el gasto público social tendrá prioridad sobre cualquier otra asignación". De igual forma, el artículo 65 de la misma Constitución establece otras dos directrices respecto a la alimentación: "

1) La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades

[17] Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial y Plan de Acción sobre la Cumbre Mundial de Alimentación (1996). Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO): Roma, 13-17 de noviembre de 1996. Disponible en: http://www.fao.org/docrep/003/w3613s/w3613s00.htm

agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras.

2) De igual manera, el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad" (Constitución Política de Colombia, 1991).

En este marco de los derechos humanos, la alimentación escolar, desde finales de la década del 40 del siglo XX, es reconocida en diversos foros internacionales como un compromiso que deben asumir las naciones en sus políticas de gobierno. Estos acuerdos se plantean bajo la orientación del Programa Mundial de Alimentos (PMA). Por ejemplo, en el Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas (ONU), se demandaba la ampliación de cobertura de almuerzos escolares para aquellos niños que viven en contexto de hambre (ONU, 2005: xx)[18]. En el año 2005, el gobierno de Colombia precisó las metas para cumplir con los Objetivos del Milenio trazados en la Cumbre del Milenio del año 2000, en el documento CONPES 091 de 2005. En dicho texto, el gobierno se compromete a lograr para el 2015 la cobertura del 100% de la educación básica (preescolar, básica primaria, básica secundaria) y del 93% de la

[18] Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas (2005). Diez recomendaciones fundamentales. En línea: http://www.unmillenumproject.org/resources/keyrec.htm

educación media (línea de base 1992: 76.08 y 59.11%, respectivamente), así como a reducir a 7.5% las personas con consumo por debajo de la energía alimentaria mínima (línea de base 1990 en 17%)[19].

Finalmente, en la Conferencia de Alto Nivel de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la alimentación escolar se incluye en los planes de acción de respuesta a los efectos de encarecimiento de los alimentos en el ámbito planetario para que los niños pobres no pierdan el derecho a alimentarse en las escuelas aledañas a sus localidades (PMA, 2007: 3)[20]. Sin embargo, es evidente la gran distancia existente entre el discurso de los derechos y la implementación de políticas y programas que realmente resuelvan los problemas más dramáticos para la condición humana: el hambre, la desnutrición o la malnutrición.

Por ejemplo para el caso de Colombia, el diagnóstico del Plan de Desarrollo de la ciudad de Medellín entre 1998 - 2000 indica que "la desnutrición y el abandono son hechos graves que afectan la población infantil de la ciudad. Según el Sistema de Vigilancia Alimenticia y Nutricional, en 1996 el 38,7% de la

[19] DNP (2005). Documento del Consejo de Política Económica y Social, CONPES Social No. 091 del 2005, Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de Desarrollo del milenio 2015. Bogotá. Versión aprobada.

[20] PMA (2007). Evaluación temática de la asistencia del PMA a las actividades de alimentación escolar en situaciones de emergencia. Discusión Note Sudan, Roma, PMA. Citado en: Proyecto de Política de Alimentación Escolar: una red de protección contra el hambre en apoyo de la educación, la salud y el desarrollo comunitario (2008). Programa Mundial de Alimentos. Roma. p.p. 1-27

población en edad escolar matriculada en establecimientos públicos de estratos uno, dos y tres presentaba desnutrición crónica (déficit en la relación talla-edad)[21]".

Igualmente, en el 2005 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) publicó la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia y reveló que el 41% de los hogares del país aún padecen inseguridad alimentaria y nutricional, a pesar del gran esfuerzo hecho durante décadas para acabar justamente con este problema (ICBF-ENSN, 2006)[22]. Por consiguiente, este amplio núcleo poblacional padece de "un estado de subnutrición permanente, es decir, una condición de hambre de la población que desdice del accionar y la responsabilidad del Estado en torno a la calidad de vida y el bienestar global de la sociedad. . . (Díaz, 2010: 1)", tal como está estipulado en el artículo 366 de la Constitución Política de Colombia.

Más preocupante aún, según la misma encuesta, es que el 12,6% de los niños y niñas entre 5 y 9 años presenta retraso en el crecimiento; el 5,4% presenta bajo peso para su edad, y el 4,3% presenta sobrepeso, entendido como exceso de peso para su estatura. Para el caso de los adolescentes, se reporta que el

[21] Plan de desarrollo de Medellín, 1998-2000.
[22] Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2005*. Bogotá: ICBF.

16% presentan baja estatura para la edad y 7% bajo peso para la edad. Asimismo, en este estudio se identifica la situación de los niños y niñas en edad escolar respecto a la anemia, habiendo encontrando una prevalencia del 37,6% entre los niños de 5 a 12 años, situación alarmante teniendo en cuenta que las mismas instituciones de salud que enfrentan esta problemática reconocen sus consecuencias negativas en el crecimiento y en el desempeño escolar y social de los niños (ICBF-ENSN, 2006: 87).

Por esta razón, Arcidiácono et al (2011: 55) refiriéndose a Latinoamérica señala que “la gama de programas sociales de combate a la pobreza y asistencia a sectores vulnerables sólo se han traducido en programas de transferencia condicionados (PTC) con <<filtros>> de derechos, con lo cual se renuevan viejas prácticas focalizadoras con una retórica de derechos”. En síntesis, desde hace 60 años existen programas de alimentación y nutrición concebidos desde una perspectiva asistencialista que ofrecen intervenciones coyunturales, incumpliendo así con las “nobles y bastas intenciones” referidas en el variado y utópico discurso de los derechos humanos.

La misma UNICEF reconoció, agonizando el siglo XX, que el mantenimiento y expansión de diversas formas de malnutrición, principalmente en la población infantil, resulta inadmisible por los efectos irreversibles en el desarrollo

biológico, psicológico y social de las personas. Se trata “de un fenómeno directamente relacionado con más de la mitad de los casos de mortalidad infantil que ocurren en el mundo, una proporción que no tiene precedentes en la historia de las enfermedades infecciosas desde la época de la peste negra. Y sin embargo, no se trata de una enfermedad infecciosa (UNICEF, 1998)”.

Con este tipo de falencias crónicas inherentes a los programas de alimentación y nutrición, así como de recreaciones dramáticas sobre los efectos de la malnutrición en los niños como la realizada por la UNICEF, al retomar las declaraciones hechas por los señores de Roma en 1996, podríamos decir con Boito y Huergo que en su operatoria retórica “se puede reconocer una forma de crueldad contemporánea que se trama con las energías y las emociones de quienes quieren hacer algo, comprometiéndose en un frenesí de tareas, y que en el mismo acto obtura la magnitud y la complejidad política de la cuestión del hambre [en pleno siglo XXI] (2011: 51)”.

Hasta el momento se han discutido dos tecnologías de gobierno usadas por el Estado para justificar social e ideológicamente la importancia de la alimentación escolar: la primera se refiere a la relación bilateral establecida entre alimentación y rendimiento escolar; y la segunda se basa en el discurso sobre los derechos humanos. En esta última es evidente, como ya se planteó, la gran

brecha existente entre lo que se pregona y lo que se hace; de igual forma, sobre la primera hay que señalar que el hecho de usar la alimentación para apoyar mayoritariamente el aprendizaje formal, fortalecer la cognición e incrementar la matrícula, ha hecho que la experiencia culinaria y de comensalidad sean puestas en segundo plano, desconociéndose su potencial estético y pedagógico como se mostrará en el capítulo IV de este estudio[23].

Paso ahora a presentar el marco sociohistórico que permitió al Estado colombiano formalizar la alimentación escolar.

1.3 CONDICIONES MATERIALES PARA PROMOVER LA ALIMENTACIÓN ESCOLAR

Cuando el Estado colombiano intervino formalmente la escuela, finalizando la década del cuarenta a través de la promulgación de decretos como el decreto 319 de 1949, contó con dos situaciones a favor que facilitaron su tarea: la primera tuvo que ver con el flujo creciente de ayuda internacional a los países llamados del Tercer Mundo, materializada en programas de alimentación y nutrición liderados por diversos organismos multilaterales. Las organizaciones a

[23] En el capítulo IV se muestra cómo la escuela pública acoge prácticas pedagógicas de la alimentación basadas en el conocimiento formal, las cuales moldean y determinan la subjetividad de los educandos; sin embargo, no llevan a cabo una elaboración reflexiva de las implicaciones que tienen las prácticas de alimentación en la construcción de la corporalidad de los educandos.

cargo de esta misión fueron: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Fundación Rockefeller, la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos (US AID), organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, y un grupo de universidades norteamericanas en la que se destacan el MIT, Harvard y Cornell (Escobar, 1998; Fajardo, 2002).

Una de las acciones más importantes fue el programa de donación de alimentos provenientes de Estados Unidos que se implementó con la supuesta intención de ayudar a erradicar la pobreza y el hambre, contribuyendo, de esta forma, a que naciones como Colombia superaran su atraso económico y social (Escobar, 1998). La gestión de adjudicación de alimentos cobró fuerza en 1954 con la ejecución de los "programas de suplemento que utilizaban las instituciones educativas y de salud existentes para distribuir alimentos donados por agencias internacionales [Care y Caritas inicialmente, y luego por US AID y el Programa Mundial de Alimentos] (Escobar, 1998: 241)". En 1978 concluyó este tipo de ayuda, debido a la gran crisis económica que sufrió el sistema capitalista en esos momentos. Dicha dificultad estuvo acompañada de la crisis mundial de alimentos, la cual acabó con los excedentes provenientes de la agroindustria norteamericana, obligando al Estado colombiano a diseñar su propia política pública sobre alimentación y nutrición (Escobar, 1998).

La segunda situación clave para que la intervención formal del Estado colombiano en la escuela fuera exitosa tuvo que ver con un grupo de personas, que se habían capacitado en el Departamento de Nutrición de la Universidad de Harvard al iniciar la década del cuarenta. Dichas personas no sólo apoyaron las diversas acciones gubernamentales sobre nutrición y alimentación, sino que también establecieron importantes vínculos con expertos en salud de esta institución, quienes, posteriormente, se convirtieron en los asesores de los programas de ayuda internacional en alimentación y nutrición (Fajardo, 2002). Además, a partir de 1947 en el Instituto de Nutrición, que en esos momentos hacía parte de Ministerio de Higiene, se desarrollaron diversas investigaciones aplicadas sobre los problemas de nutrición existentes en el país. Desde esta instancia se fomentó la capacitación profesional en Ciencias de la Nutrición en universidades extranjeras y son precisamente estos nuevos profesionales, llamados por Escobar (1998) “agentes del desarrollo”, quienes se transformaron en los gestores de los programas de nutrición y alimentación que se implementaron en el país.

Finalmente, es necesario mencionar dentro de este panorama, el trabajo conjunto entre los Estados Unidos y Colombia a través del Ministerio de Salud Pública y el Instituto de Asuntos Interamericanos, quienes establecieron una

alianza dentro del proyecto de higienización en América Latina para mejorar las acciones y el sistema de salud en el país (Chacón, 2005).

Sunkel y Paz (1981 [1970]) señalan que la labor efectuada por los organismos multilaterales refleja las políticas de gobierno que la gran mayoría de los países latinoamericanos querían promover, las cuales eran el resultado de cambios sustanciales en las relaciones internacionales, del surgimiento de nuevas formas de organización política y económica en el ámbito nacional y, finalmente, de cambios drásticos en la estructura social y de poder, tanto en los países industrializados como en los que no lo estaban plenamente.

Es así como entre los años 40 y 70 del siglo XX el Estado colombiano, además de construir el andamiaje de una infraestructura material y simbólica que permitió la implementación de programas de alimentación y nutrición, coordinó los programas de complementación alimentaria, distribuyendo en las escuelas y los centros de salud los alimentos donados por los organismos internacionales.

Bajo estas circunstancias, el Estado legitimó su misión de alimentar a los niños en la escuela como un asunto político, económico y de gestión del conocimiento; es en este contexto donde nacen los programas de alimentación escolar. Dicha operación gubernamental, como se puede ver, requirió, por un lado, de agentes e instituciones expertos en formas biopolíticas de gobierno,

quienes difundieron los conocimientos sobre nutrición; pero por el otro, de unos clientes (la escuela) que aceptaron su relevancia, sobre todo en el aspecto de la intervención. En síntesis, se trata de la constitución de una gobernamentalidad política, es decir, de "la participación cada vez más notable de un conjunto de individuos en el ejercicio del poder soberano (Foucault, 2008 [2004]: 412)".

1.3.1 La estrategia de la metrópoli

Los programas de ayuda alimentaria hay que entenderlos como una estrategia geopolítica de mantenimiento del control político y económico de aquellos territorios que eran indispensables en la consolidación del capitalismo en su fase expansionista. Escobar (1998: 73) explica esta situación de la siguiente manera:

> *La necesidad de expandir y profundizar el mercado exterior para productos norteamericanos, y de hallar nuevos sitios para invertir sus excedentes de capital ejerció mucha presión durante estos años. La expansión de la economía norteamericana también requería el acceso a materias primas baratas para respaldar la creciente capacidad de sus industrias, en especial de las corporaciones multinacionales nacientes. Un factor económico que se volvió notorio durante el período fue el cambio de la producción industrial hacia la producción de alimentos y materias primas, en detrimento de estas últimas, lo cual apuntaba hacia la necesidad de un programa eficiente de fomento de la producción primaria en áreas subdesarolladas*

El fin del la Segunda Guerra Mundial implicó, además, la repartición territorial del mundo entre el bloque soviético y Estados Unidos; este último país consolidó su posición de potencia mundial en la medida en que fue la nación occidental que más se fortaleció económica y políticamente con la guerra; de

este modo, las tensiones por el control geográfico y político del mundo derivaron en lo que se conoce como la Guerra Fría.

Es así como la hegemonía de los Estados Unidos sobre el bloque capitalista fundó las condiciones propicias para la integración monopólica mundial (Bambirra, 1979). Dicha integración tuvo efectos ideológicos sobre la organización del trabajo, la administración empresarial, las relaciones y alianzas comerciales, financieras, políticas y militares; sobre la publicidad y sobre asesorías en salud y educación hechas a países considerados como aliados y subdesarrollados. Se trata también de una integración fuertemente articulada entre los intereses de empresas trasnacionales y de las clases dominantes locales, lo que se reflejó en las políticas económicas nacionales (Bambirra, 1979).

De igual manera, estos programas de ayuda internacional deben comprenderse y analizarse como una nueva forma de administrar y usar políticamente la pobreza en el ámbito global por parte de las potencias industrializadas, especialmente por Estados Unidos (Escobar, 1998). Los pobres se transformaron sistemáticamente en “objeto de conocimiento y administración” (Escobar, 1998: 54), lo que implicó un trabajo organizado, racional y planificado por parte del Estado y de los organismos multilaterales.

Es importante resaltar que antes de la década del 40 la pobreza era entendida como un problema irremediable, ya que se creía que los países atrasados padecían de una incapacidad innata que los inhabilitaba a adoptar y emprender los cambios económicos y políticos requeridos para alcanzar el progreso. Dicha barrera se asoció fundamentalmente con limitaciones culturales, raciales y geográficas, las cuales impedían a ciertas sociedades, especialmente a las poblaciones de algunos países asiáticos, africanos y latinoamericanos, dar los saltos históricos necesarios para insertarse en las dinámicas del sistema de producción capitalista.

Esta percepción de inferioridad se construyó desde los siglos XVI y XVII, fortaleciéndose con el paso del tiempo. Castro–Gómez y Grosfoguel (2007) denominan a la perdurabilidad de esta representación de los pobres como "estructuras de larga duración". De esta forma, "el capitalismo global contemporáneo resignifica las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad (Castro–Gómez y Grosfoguel, 2007: 14)", iniciadas desde la colonia.

De hecho, Uribe (2008) nos recuerda cómo en las primeras dos décadas del siglo XX aparecen posturas como la del intelectual Luis López de Mesa, quien considera a la población colombiana "inmadura históricamente", situación que le

impide adoptar las transformaciones sociales que exige la industrialización y la modernización. Para remediar esta traba cultural propone modernizar la educación y fortalecer la raza, estimulando la inmigración de poblaciones blancas europeas hacia el país. La mezcla de razas era entendida por este intelectual como una virtud que conlleva la universalidad y, desde esa perspectiva, Colombia por su carácter mestizo tenía todo el potencial cultural para realizarlo. El fortalecimiento racial debía hacerse urgentemente a través de "la inmigración de razas nórdicas: escandinavas, alemana y sajona, quizá con predominio de esta última. (Uribe, 2007)".

También existían posturas como las del médico Jorge Bejarano que si bien se distancian de las ideas sobre la degeneración racial de la población, muy comunes durante las dos primeras décadas del siglo XX, sí coincidían con la necesidad de transformar las formas de vida de la población para lograr su mejoramiento racial con la ayuda de la educación y de disciplinas como la estadística, la higiene y la nutrición (Pedraza, 2010). En el prologo a su libro Alimentación y Nutrición en Colombia, Bejarano plantea:

> *El problema de la alimentación es de capital importancia para todos los pueblos de la tierra, pero más especialmente para el pueblo colombiano. Pueblo joven, surgido en un suelo virgen y fecundo, tiene sin embargo, innumerables factores climatéricos y endémicos que depauperizan su raza y contra los cuales sólo una alimentación bien equilibrada será capaz de sacarla triunfante. El pueblo de Colombia tiene que comer, pero no sabe comer. Sobre su suelo extenso e ilímite, es imposible imaginar no haya fertilidad suficiente para el cultivo de los alimentos autóctonos y para el aclimatamiento de los extraños. [ ] Las reservas vitales de nuestra raza; su desarrollo; las*

características biotipológicas de ella, el índice de su adelanto y del término medio de la vida, descansan solamente sobre los cimientos de una buena alimentación (1950: 5-6).

Este imaginario de inferioridad cultural, aunque resignificado desde designaciones como atraso y subdesarrollo, se asentó en las concepciones culturales y teóricas de los agentes del desarrollo, quienes estaban convencidos de que para lograr superar dichas condiciones, era indispensable intervenir en "educación, salud, higiene, moralidad, empleo, la enseñanza de bueno hábitos de asociación, ahorro, crianza de los hijos, y así sucesivamente. El resultado fue una multiplicidad de intervenciones que significaban la creación de un campo que algunos investigadores han denominado "lo social" (Donzelot, 1990).

1.3.2 Desarrollismo versus dependencia y subdesarrollo

La relación de Colombia, y de la mayoría de los países latinoamericanos, con los Estados Unidos a través de estos programas de asistencia y transferencia tecnológica fue interpretada por los críticos de la teorías del desarrollo (conocidos como los teóricos de la dependencia) como la prolongación de la dependencia estructural con respecto a la metrópoli, la cual había condenado a la región, desde el siglo XIX, a establecer una relación desventajosa en términos de competencia y de intercambio económico. Esta corriente teórica argumentó que el desarrollo de las economías nacionales, la implementación de

reformas socioeconómicas y el despunte del proceso de modernización estaban supeditados a la relación de subordinación e intereses estratégicos de las potencias capitalistas, prolongando así su condición de subdesarrollo (Bambirra, 1979; Cardoso y Faletto, 1981; Sunkel y Paz, 1981).

La teoría de la dependencia fue una respuesta política a la estrategia económica de la corriente desarrollista que encontraba en la educación, la asistencia alimentaria y en la transferencia tecnológica la solución al problema del atraso económico y social de Latinoamérica. Para esta corriente, la modernización en la región era incompleta, debido a que no existían las condiciones históricas para emular correctamente el proceso de consolidación del sistema capitalista tal y como había acontecido en Europa y en los Estados Unidos. La explicación que se ofrecía sobre la génesis de esta desarticulación era que aunque el movimiento de independencia, ocurrido en las primeras décadas del siglo XIX, terminó con 300 años de dominio colonial, éste no acabó con la estructura socioeconómica feudal impuesta desde la colonia por España y Portugal. Aunque algunas reformas económicas fueron implementadas, la ausencia de una revolución burguesa, de un proceso de industrialización estable, de una transformación tecnológica del sector agrícola inhibió el desarrollo de instituciones políticas que impulsaran el desarrollo intensivo del modo de producción capitalista.

Estas circunstancias condenaron a Latinoamérica al subdesarrollo y al atraso económico, construyéndose la idea de que la región necesitaba recuperar el tiempo perdido para transformarse en una sociedad verdaderamente moderna, al igual que Europa occidental y Estados Unidos. En su momento, esta postura fue cuestionada por Cardoso y Faletto, quienes consideraron que los conceptos <<desarrollo>> y <<sistema capitalista>> produjeron tal confusión que "se llegó a suponer que para lograr el desarrollo en los países de la periferia es necesario repetir la fase evolutiva de las economías de los países centrales (1981[1969]: 31)".

Con esta perspectiva desarrollista se ventiló el imaginario de progreso, el cual se sustentó en el argumento que América Latina necesitaba abolir ciertos aspectos tradicionales (costumbres alimenticias populares, formas de producción, organización política, etc.) para dar el paso necesario hacia la modernidad (Petrax y Vieux, 1992). Una modernidad que estuvo asociada al desarrollo industrial, la urbanización, las buenas condiciones de higiene y nutrición de la población, la circulación de dinero para las transacciones comerciales, el trabajo asalariado, la seguridad social, la independencia del individuo en la esfera social, la reducción del número de personas que integran la familia, el trabajo remunerado para la mujer, el incremento de los niveles de

vida y la oferta de mayores oportunidades para el ascenso social, económico y la participación política (Sunkel y Paz, 1981 [1970]).

Para los teóricos de la dependencia, la política desarrollista se impulsó a través del control ideológico de las masas y la represión política y militar, medidas impuestas por la naciente burguesía y por las potencias industriales para el fortalecimiento de las primeras y la autonomía de las segundas en la utilización de materias primas y de los recursos necesarios para la reproducción del capital (Bambirra, 1979). Lo que ocurrió, de acuerdo con esta postura, fue la implementación de un proceso de modernización desigual y parcial, pues sí se impuso una modernización económica para la clase dominante, pero no la modernización social para las mayorías.

Fue así como, después de la independencia, la incorporación de Latinoamérica al proceso de modernización se caracterizó por una relación dependiente con Inglaterra y Estados Unidos; es decir, la región dependió para su desarrollo económico -desde el mismo momento en que se formaron los Estados- nación-, del capital financiero a través de empréstitos, tecnología y de bienes manufactureros producidos en la metrópoli. En este juego desigual, los países periféricos se dedicaron a exportar materias primas y manufacturas baratas, contribuyendo con un beneficio mínimo a sus economías locales. Todas estas

circunstancias crearon una situación permanente de subdesarrollo (Bambirra, 1979; Cardoso y Faletto, 1981; Sunkel y Paz, 1981).

En este contexto, para los teóricos de la dependencia la situación de subdesarrollo se produjo cuando la expansión y dinámica económica del capitalismo comercial y el capitalismo industrial involucró a las regiones atrasadas en el contexto del mercado internacional. De esta forma, las convirtió en exportadoras de materias primas y consumidoras de productos manufactureros provenientes de las economías capitalistas, contribuyendo al desarrollo de estas últimas (Cardoso y Faletto, (1981[1969]). Fue así como se estableció una relación hegemónica y de dependencia entre centro y periferia que Sunkel y Paz explican así:

> *Tanto el desarrollo como el subdesarrollo son aspectos de un mismo fenómeno, ambos procesos son históricamente simultáneos, están vinculados funcionalmente y, por lo tanto, interactúan y se condicionan mutuamente, dando como resultado, por una parte, la división del mundo entre países industriales, avanzados o "centros", y países subdesarrollados, atrasados, o "periféricos"; y, por otra parte, la repetición de este proceso dentro de los países subdesarrollados en áreas avanzadas y modernas, y áreas, grupos y actividades atrasadas, primitivas y dependientes. El desarrollo y el subdesarrollo pueden comprenderse, entonces como estructuras parciales pero interdependientes, que componen un sistema único (1981: 8).*

Así pues, se inicia, a partir de la segunda posguerra, una época de asistencia institucionalizada con el apoyo de organismos internacionales que, además de donar alimentos, trazan los lineamientos ideológicos y políticos, considerados imprescindibles para la reproducción del sistema capitalista.

En este contexto, se inventa el “régimen de representación” bautizado como desarrollo, que “moldeó ineluctablemente toda posible concepción de la realidad y la acción social de los países que desde entonces se conocen como subdesarrollados.” (Escobar, 1998: 14). Recordemos que los conceptos de desarrollo y subdesarrollo no existían previamente; por eso Escobar explica que estos fueron “inventados” justo después de la posguerra para echar a andar la maquinaria ideológica, política y económica que exigía el nuevo mapa geopolítico. El desarrollo se entiende aquí como una formación discursiva que entreteje estratégicamente las maneras de conocimiento con las técnicas de poder y como una:

> *... experiencia históricamente singular, como la creación de un dominio del pensamiento y de la acción, analizando la características e interrelaciones de los tres ejes que lo definen: las formas de conocimiento que a él se refieren a través de las cuales llega a existir y es elaborado en objetos, conceptos y teorías; el sistema de poder que regula su práctica y las formas de subjetividad fomentadas por este discurso, aquellas por cuyo intermedio las personas llegan a reconocerse a sí mismas como “desarrolladas” o “subdesarrolladas” (Escobar, 1998: 31).*

1.3.3 Geopolítica del conocimiento

El propósito de esta contextualización no es realizar una discusión detallada de la noción de geopolítica; sin embargo, es necesario precisar algunos aspectos sobre este concepto, ya que en este análisis es importante entender las operaciones y relaciones de conocimiento que se construyen a partir de las intervenciones que se hacen en la escuela por intermedio de la alimentación.

Comprender este entramado nos permite trascender la relación binaria que se establece cuando el problema del desarrollo–subdesarrollo se explica solamente desde una perspectiva económica.

En primer lugar, hay que admitir que la acción biopolítica de asistir a la población a través de programas multilaterales de alimentación, está evidentemente enmarcada en un interés de expansión económica que se consolida sólo si se ejerce un control geográfico y político de los países tercermundistas. Se trata, como se ha explicado, de la consolidación del sistema de producción capitalista, lo que implica un trabajo coordinado entre la metrópoli y la periferia para el aseguramiento político del área geográfica que reviste interés. Al terminar la segunda Guerra Mundial, el "sistema mundo moderno" ha instalado plenamente una red de control económico y epistémico sobre la periferia (Wallerstein, 2003). Wallerstein (2003) sostiene que el "sistema mundo" se instauró desde el período colonial, denominando a esta etapa como "primera modernidad", debido a que, a partir del siglo XVI, el establecimiento del modo de producción capitalista fue posible gracias a la relación estrecha entre Europa y la periferia colonial. Al mismo tiempo, según este autor, esa relación hace que en las colonias se vaya permeando, especialmente en el campo de la educación, el pensamiento moderno fundando en la razón, la ciencia y el progreso.

Para Wallerstein (2003) el capitalismo es un modo de producción global (*sistema mundo*) que garantiza su sobrevivencia económica con estrategias como las de los programas de ayuda alimentaria y con la adquisición de recursos y mano de obra barata desde la periferia hacia la metrópoli. Esto implica que para un período como el de la posguerra, se apoye estratégicamente a la periferia en la construcción de una infraestructura material, organizacional y teórica que facilite la articulación y el funcionamiento de programas de esta naturaleza. Es decir, que además del interés económico, existe la necesidad de consolidar un discurso, régimen de representación como lo llama Escobar (1998), que persuada a los "beneficiarios" de las bondades del desarrollo, del bienestar y de adquirir hábitos de alimentación saludable. Por lo tanto, el papel de los agentes del desarrollo es crucial, en la medida en que son ellos quienes hablan el lenguaje apropiado y poseen el conocimiento adecuado (experto) para el cambio.

En segundo lugar, es conveniente hablar de "geopolítica del conocimiento" en contextos de poscolonialidad (Castro-Gómez, 2005). Esta postura sostiene que la dimensión ideológica sobre la superioridad del conocimiento occidental, presente en nuestra herencia cultural, se inicia en el período colonial, pero no se extingue; por el contrario, se perpetúa hasta nuestros días. Por tal motivo se habla de poscolonialidad en medio de la modernidad.

Lo que ocurre con el conocimiento -en términos epistémicos y en términos prácticos- es que éste queda revestido, desde la colonia, de su condición eurocéntrica, la cual desconoce, borra o resignifica, desde su lógica, otras maneras de pensar y de hacer (Castro-Gómez, 2005). Es decir, que al control geográfico y político se le suma el control epistémico. Por lo tanto, la noción de geopolítica se amplía y nos permite comprender que las relaciones de poder, en que están inmersos los conocimientos, hay que explicarlas más allá de una posición meramente economicista. A este operativo de control epistémico, que se inicia en el período colonial, se le denomina *colonialidad del poder,* concepto que hace referencia a las formas hegemónicas de producción, circulación y asimilación de conocimientos (Castro- Gómez, 2005).

Los estudios poscoloniales nos confrontan con el hecho de que tanto el conocimiento institucionalizado como la transformación de las prácticas sociales en contextos poscoloniales, están siempre sujetos a fuerzas marcadas por el colonialismo, la nación, la geopolítica y la historia. Shome y Hedge (2002: 253), plantean que “cualquier tipo de contacto o interrelación con las formas de poder – manifiestas en asuntos como la raza, la sexualidad, la cultura, la clase y el género- resultan ser siempre, en cierto nivel, el producto del intercambio con situaciones específicas de modernidad(es) geográficas, históricas y geopolíticas, independientemente de que estas correlaciones sean reconocidas

o no". En la misma línea, Grossberg (2002) sugiere que para los estudios poscoloniales la interpretación de cualquier contexto social contemporáneo implica, antes que nada, su localización en el interior de la historia y geografía del colonialismo como estructura profunda y crucial de la modernidad Norte – atlántica. De esta forma, señala que

> *"no únicamente un contexto comunicativo existe en un punto geohistórico particular, sino también que está localizado en relaciones – verticales y horizontales- complejas de tipo geográfico e histórico con otros contextos. Las organizaciones contemporáneas – determinadas por aspectos nacionales, estatales, étnicos, y raciales- son el producto de la historia colonial (Grossberg, 2002: 369)".*

Como se percibe, es importante ubicar este papel colonizador ejercido desde la "geopolítica del conocimiento" en la relación educación – alimentación, ya que es en este espacio en donde se instala un orden social y simbólico que, a través de programas y planes multilaterales de alimentación y nutrición, decretos o lo que hemos llamado políticas de gobiernos, promueve en la escuela un conocimiento experto sobre alimentación que será naturalizado por los agentes sociales responsables de enseñar a comer a los niños. Este asunto será retomado e ilustrado cuando nos adentremos en el apartado titulado: El desarraigo de los malos hábitos y de las costumbres alimenticias populares.

1.3.4 No más comida: prodúzcanla y prepárenla ustedes mismos

En 1968 se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el propósito de formalizar la atención nutricional y canalizar de una manera más

eficiente los recursos alimentarios llegados del exterior. Inicialmente, esta tarea la había asumido la Secretaría de Asistencia Social fundada en 1954 y, posteriormente, el Instituto Nacional de Nutrición creado en 1963. Las funciones concretas del ICBF se relacionaban con la ejecución del proyecto de Protección Nutricional y Educación Alimentaria en Escuelas Oficiales de Educación Primaria en todo el país. Desde entonces, los programas de alimentación escolar funcionan con la orientación, financiación y lineamientos del ICBF para el sector público, ejerciendo así una tarea centralizada en el manejo de los recursos de la nación destinados para la alimentación escolar, los cuales se distribuyen hacia los municipios (ICBF, 2010)[24].

Sin embargo, como ya se indicó, la ayuda provista por los organismos multilaterales se redujo ostensiblemente debido a la recesión económica del capitalismo global durante la década del 70, obligando al país a crear una política auto sostenida de alimentación y nutrición (Escobar, 1998; Fajardo, 2002). La orientación teórica parar crear estas políticas locales y para administrar los programas de alimentación se presenta en el documento *Food and Nutrition Policy and Planning*, -traducido como Planificación y Políticas Nacionales de Alimentación y Nutrición [PPNAN]- Escobar (1998), el cual es

[24] Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010: 4). *Lineamientos técnico administrativos y estándares del programa de alimentación escolar*– Bogotá: ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Social- Ministerio de Protección Social.

elaborado por los organismos multilaterales que hicieron parte de los programas de asistencia alimentaria y que ya se mencionaron en este análisis. Dicha coyuntura hace que en 1975 se promulgue el Plan de Alimentación y Nutrición (PAN), considerado por Fajardo (2002: 147) como "el hecho más sobresaliente en la segunda mitad del siglo XX, en el campo de la Nutrición en Colombia". El Plan y el deterioro de la ayuda internacional, se entendió desde el Estado como un estímulo para iniciar una nueva etapa de reconocimiento a los recursos alimentarios nacionales y así solucionar el problema nutricional del país que el programa de suplementos no resolvió[25].

El problema era tan serio que para el período 1974 – 1978, Orejuela (1978) reportó que la desnutrición en Colombia presentaba un índice cercano al 60 por ciento en la población infantil, además de constituir una causa directa o asociada en el 41 por ciento de la mortalidad; también señaló que:

> *La producción de alimentos en el país es insuficiente e inadecuada comparada con la recomendación de consumo mínimo de calorías y nutrientes, según lo cual el déficit en el consumo de proteínas es del 78 por ciento. El asunto resulta preocupante porque la población es preferentemente joven -44.2% es menor de 15 años- y las condiciones socio-económicas y culturales inciden directamente en la estructura familiar, los problemas del menor y de la familia* (Orejuela, 1978: 93-94).

[25] Esta situación coyuntural supone un corte en la historia de los restaurantes escolares, puesto que a partir de este momento (1975) la consecución y administración de los recursos para el funcionamiento de estos depende totalmente de los gobiernos de turno.

1.3.5 ¿Y ahora, quién podrá salvarnos?: ¡La Bienestarina, un alimento sagrado!

En el marco del PAN y durante el gobierno del presidente López Michelsen (1974-1978), se presentó una de las soluciones más trascendentales para la historia de la alimentación escolar: la Bienestarina. Con este maravilloso producto se creía posible solucionar los problemas económicos surgidos de la reducción de la ayuda internacional y del incremento de la desnutrición en la población infantil (Orejuela, 1978). La Bienestarina está hecha de una mezcla de harina de trigo fortificada, harina de soya desengrasada, leche entera, vitaminas y minerales. Se considera de alto nivel nutricional sobre todo porque aporta proteínas con un balance adecuado de aminoácidos esenciales. La recomendación de los nutricionistas es que debe usarse como complemento y no como sustituto de la alimentación, y puede darse a los niños después de los seis meses, a mujeres embarazadas o a lactantes, adultos mayores y personas desnutridas (Orejuela, 1978; Fajardo, 2002). La Bienestarina, en el contexto del ICBF y de las escuelas públicas, adquirió cierta condición mítica y legendaria tal vez porque fue concebida como el maná que resolvería, por fin, el problema del hambre en el país, percepción que aún prevalece.

Sin embargo, Fajardo (2002) nos hace caer en cuenta de que detrás de este invento se esconde parte de la historia del desarrollo científico y tecnológico del

país correspondiente a las décadas del 60 y 70 del siglo XX. Dicho desarrollo surge a partir de la empecinada tarea del Estado de resolver el problema del hambre, la desnutrición y de enseñar a comer a los niños de manera sana. Durante este período, el Instituto de Investigaciones Tecnológicas orientó sus investigaciones hacia las tecnologías de alimentos, sobre todo para producir alimentos de alto valor nutricional y de bajo costo. Igualmente, en la Universidad del Valle se desarrollaron proyectos aplicados para producir mezclas vegetales para la alimentación infantil, las cuales se comercializaron a bajos costos. Fue así como el ICBF -en su división de investigaciones, iniciando la década del 70 y respaldado por estos desarrollos de la industria alimentaria- fabricó y distribuyó la Bienestarina en las escuelas públicas del país (Fajardo, 2002: 151).

La Bienestarina comenzará a ser distribuida por todo el país y llegará a los lugares más recónditos. Fe de esta situación transitoria (reducción de la ayuda internacional y producción y distribución de Bienestarina) la da una vieja cocinera de un restaurante escolar ubicado en Silvia, Departamento del Cauca, en el siguiente testimonio[26]:

[26] Entrevista con María Ruca Soscué, cocinera encargada de la cocina del Colegio Agropecuario Guambiano- Silvia- Cauca (15 de octubre de 2009). María Ruca Soscué entró a trabajar a este colegio en el año de 1975; o sea, que en el momento de la entrevista llevaba laborando institución 34 años; tenía 60 años (nacida en 1949). Es de origen páez, pero siempre ha vivido en territorio guambiano.

Pero vea, aquí hubo un tiempo, cuando yo recién vine, que había ayuda de algo que se llamaba Care: ¿Care? Como que era una marca y llegaba avena, aceite, harina, y leche klim. Care, eso era del otro lado pues. Eso era de Estados Unidos o de Canadá, de por allá. Eso era de por allá, traían galletas macarenas, todo eso aquí. Eso se acabó no sé por qué. Incluso yo todavía tengo un tarrito donde está escrito en inglés. Sí es un tarrito donde hecho los trastes rotos. Y eso había mucho: el trigón, el cuchuco que era de maíz mismo, pero era molido. Como decían que eso era de Canadá que venía. Eso llegó desde que nosotros empezábamos a trabajar que yo le contaba que era en el 1977 hasta el 1978: hasta allí ya se terminó esa ayuda, ya no volvió[27]*..*

Pero no sólo llegaba aquí. Es que yo me acuerdo que mi mamá en ese entonces (yo todavía no llegaba a trabajar aquí), y decían que por intermedio del Cabildo que necesitaban inscribir a las señoras, a las amas de casa y mamá alcanzó a recibir una cajita. Varias veces como en cuatro ocasiones, tal vez. Allí venía leche, manteca, aceite, harina de trigo, y venía en lata de algo que parecía como una tocineta. Eso lo repartían en las comunidades para las amas de casa. Mi mamá alcanzó a recibir como unas 3 o 4 veces. Mamá iba a recibir esta cajita, que era muy pesada, al cabildo. Yo medio me acuerdo que yo la acompañaba. Eso era a nivel del Cauca o algo así, yo no recuerdo. Pero entonces cuando vine a trabajar aquí, me di cuenta que era de la misma que llegaba aquí. Pero se acabó y comenzó a llegar camionadas de Bienestarina.

La Bienestarina es considerada como un "producto sagrado"' por los entes gubernamentales colombianos. En 2009, se descubrió que en el municipio de Yarumal (Antioquia) un farmaceuta alimentaba a los cerdos de su finca con Bienestarina. La investigación judicial halló que, además de este hombre, existían más personas que se lucraban con la comercialización ilegal de este producto y que algunos de ellos estaban encargados oficialmente por el ICBF de distribuir la Bienestarina en las escuelas públicas del municipio. En el allanamiento hecho a la finca del farmaceuta se encontraron 400 kilos de

[27] CARE (Cooperative for Assistence and Relief Everywhere) es una agencia de cooperación de corte filantrópico que nace en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial con el propósito de proveer alimentos empacados a poblaciones que se encontraban en condiciones de riesgo como consecuencia del conflicto bélico. Para el caso de los países llamados del Tercer Mundo, la función de CARE, desde finales de la década del 50, era canalizar recursos alimenticios para distribuirlos de manera directa a poblaciones vulnerables. Desde esta perspectiva, CARE hacía parte de los programas asistencialistas y de desarrollo impulsados en esos momentos.

Binestarina y, de acuerdo con uno de los informantes, habían "muchos chanchitos, rosados, monos y de buen tamaño que se relamían con el producto[28]". Estos cerdos, según los policías encargados del operativo, son consumidos generalmente en las tradicionales marranadas de esta región o como insumos de la tradicional bandeja paisa. Este hecho llegó hasta los oídos de la directora general del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Elvira Forero, quien reaccionó públicamente desde Bogotá diciendo, en los medios de información nacional, que la Bienestarina es un "producto sagrado" y que sólo puede ser empleado en los niños y niñas más vulnerables del país, e hizo un llamado a la comunidad para que denunciara cualquier irregularidad en su uso. Ante *los medios la directora declaró:*

> *Lo ocurrido en Yarumal no podrá repetirse. Por lo tanto, se iniciará una campaña de sensibilización institucional a través de los medios de comunicación para capacitar y concientizar a la ciudadanía sobre el buen uso de la Bienestarina, sus beneficios y fomentar la cultura de la denuncia de las personas que la utilizan para cosas diferentes a su objetivo primordial (Radio Santafé, 2009).*

Con todo y la misiva de la directora del ICBF, un periodista de un reconocido diario nacional aprovechó la ocasión para informarnos que en Yarumal el 85% de sus 40 mil habitantes viven en niveles de pobreza y miseria:

> *¿Y las autoridades?, se preguntan todos. Emilio Rodríguez Guzmán, coordinador del Centro Zonal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), no conocía lo que estaba pasando, aunque su función es mantener actualizados los sistemas de información y control del producto. De Guillermo García Gaviria, director del ICBF en Antioquia, se sabe que debía haber realizado los controles adecuados al Programa de*

[28] Los traficantes de Bienestarina. El Espectador 12 Octubre de 2009. Norbey Quevedo H.

Complementación Alimentaria promovido por la entidad, pero los resultados evidencian que el asunto falló. La directora del ICBF, Elvira Forero, despacha desde Bogotá, muy lejos de Yarumal. ¿Y el alcalde del municipio antioqueño, Carlos Guillermo Atehortúa? Se le acusa de no informar del procedimiento para dar de baja 69 bultos de Bienestarina. También de que la bodega que asignó para depositar el producto es el comedor de los roedores o que con frecuencia es hurtado y luego aparece en el hocico de los cerdos. Mientras los niños pasan hambre y las madres reclaman, se afirma que se perdieron al menos 1.900 kilos de Bienestarina[29]*.*

El malestar producido por esta situación sirvió al mismo periodista para recordarle al país que ya en 2007 se había sabido que en el departamento del Chocó, donde los indicies de desnutrición son bastante elevados en comparación con otras regiones del país, se utilizaba la Bienestarina con el mismo propósito; y como si fuera poco, también aprovechó para decirnos que en algunos campamentos de las autodenominadas Fuerzas Revolucionarias de Colombia (FARC) también se encontró, durante el año 2008, Bienestarina robada por los insurgentes.

Evidentemente, la noticia tiene un tratamiento moral desde los medios de comunicación y desde la voz de la directora del ICBF: se trata de acentuar públicamente la imagen del empleo abusivo e inescrupuloso del principal alimento de los niños pobres de Colombia en las escuelas públicas: el alimento sagrado que el Estado dona a sus hijos más desamparados fue utilizado para engordar cerdos. Narrativamente el sesgo moral adquiere más fuerza y dramatismo cuando se nos informa que ésta es una práctica usual en una

[29] Los traficantes de Bienestarina. El Espectador 12 Octubre de 2009. Norbey Quevedo H.

región que se considera la más abandonada y miserable del país, Chocó, y cuando nos dicen que los malvados guerrilleros de las FARC la almacenan en sus campamentos.

Además, el periodista nos hace caer en cuenta de que la directora del ICBF se encuentra demasiado lejos administrando el hambre y la pobreza de la periferia desde su escritorio en Bogotá, y que los funcionarios públicos implicados vulneraron la confianza que desde la capital de la república se depositó en ellos. La burocracia estatal sale peor librada que el agalludo farmaceuta y sus cómplices.

Pero al final la historia tiene un desenlace clásico en términos narrativos: Se hace justicia, pues un hecho como éste lo demandaba, así que el mismo Estado utilizó los mecanismos que le son propios para ejercerla: las personas implicadas fueron juzgadas por peculado, abuso de confianza y explotación comercial indebida de uno de los recursos más *poderosos* y queridos de la nación.

La Bienestarina salió victoriosa en esta historia, puesto que la narrativa moral y las acciones judiciales dejaron una lección muy clara al país: con la comida de los niños pobres no se especula. Los especuladores representan

perfectamente el papel del usurero, de personas sin compasión, malas; representan la violencia declarada que se enfrenta a la reprobación colectiva (Bourdieu, 1991 [1980]). Extraordinario recurso retórico para continuar alimentando a los niños con Bienestarina y no buscar alternativas más acordes con los placeres del paladar. Ya son más de cuarenta años en que los niños pobres de este país consumen esta colada en las escuelas públicas no como complemento sino como sustituto, tal y como lo prohíben los nutricionistas.

Los niños de las instituciones educativas visitadas para el desarrollo de este proyecto expresaron abiertamente que la colada de Bienestarina no era su alimento preferido y que les gustaría probar otras viandas. La colada de Bienestarina la asociaron con lo ahumado, lo denso, lo espeso; la colada se relaciona con la pobreza y se percibe como una opción alimenticia poco seductora.

En una de las visitas hecha al colegio Simón Bolívar en el municipio de La Cumbre - Valle del Cauca en año 2010, tuve mi ritual de iniciación con la Bienestarina por sugerencia de la directora académica de la institución. Ella pensó que en un trabajo de esta naturaleza era obligatorio para el investigador no solamente observar la cocina y el comedor escolar, sino también probar los alimentos. Mi descripción de investigador de clase media sobre el sabor de la

Bienestarina se asemeja mucho a la realizada por estos niños de estratos socioeconómicos bajos (1, 2 y 3); agregaría que la fusión hecha de panela, con la que se endulza la colada, y leche en polvo hace que ésta sepa al tetero menos seductor que pueda existir.

La Bienestarina es un alimento que quita el hambre, pero no es un enganche placentero para el gusto. La Bienestarina sirve para saciarse, pero exige ser bebida rápidamente, casi como un purgante, no se puede saborear porque de hacerlo uno termina renunciando a comérsela. Esto no pasa con los jugos hechos con la variedad de frutas tropicales que tenemos, ni con la mezcla de chocolate con leche que tanto gusta a los niños, pero que muy pocas veces se ofrece en los comedores escolares de las escuelas públicas de provincia.

La Bienestarina es una de las maneras más tangibles de aceptar nuestra condición natural de subdesarrollados; aceptación a la que se ven obligados sin discusión los niños de la escuela pública, puesto que no hace parte de la dieta de los directivos del ICBF como tampoco de la de sus hijos. La Bienestarina es un ejemplo de cómo se regulan coercitivamente el gusto, los deseos y el placer por comer variado. Su uso cotidiano es una medida vertical que hace parte de la estandarización de una minuta escolar que por su monotonía y simpleza reprime la pasión humana por probar otros sabores y otras alternativas

culinarias. Si los especuladores representan la violencia descarnada y declarada, la decisión de alimentar a los niños con Bienestarina representa la violencia simbólica: “Violencia suave, invisible, ignorada como tal, elegida tanto como sufrida, la de la confianza, el compromiso, la fidelidad personal, la hospitalidad, el don, la deuda, el reconocimiento, la piedad, todas las virtudes, en una palabra, que honra la moral del honor, se impone como el modo de dominación más económico por ser el más conforme con la economía del sistema (Bourdieu, 1991 [1980]: 214)”.

La función vital de la Bienestarina me recuerda una de las descripciones que hace Robert Antelme sobre la alimentación en un campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial: “*El pan que comemos está bueno porque tenemos hambre, pero si calma el hambre, sabemos y sentimos también que gracias a él la vida se defiende en el cuerpo (Antelme, 2001 [1957]: 43)””.*

1.3.6 Recapitulación

Es entonces en este ambiente de posguerra que surgen y se regularizan los programas de restaurantes escolares, contexto que muestra cómo la intervención del Estado en la escuela está ligada al ambiente desarrollista que se respira una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, período en que se

inicia la cruzada internacional para sacar del subdesarrollo a los países que desde ese momento se denominarán del Tercer Mundo. La alimentación de los niños en la escuela pasó, a partir de ese momento, a manos de técnicos y expertos en el campo de la salud y lo social, quienes tendrán como objetivo transformar aquellos saberes y tradiciones que inhiben el desarrollo integral de los infantes. De esta manera, se legitimaron unas políticas del conocimiento sobre alimentación, concebidas desde los centros de poder del Primer Mundo y desde instituciones gubernamentales locales que, a partir de la década del 70, asumen la tarea de diseñar sus "propias" políticas sobre alimentación y nutrición[30].

El espacio de la escuela será considerado por el Estado como el sitio adecuado para la preparación cognitiva, psicológica y física del futuro hombre que se integrará al mundo laboral. Para ello, será necesario acudir a la experticia de la higiene y la nutrición para asegurarse de que el niño se alimente saludablemente. Pero alimentarse de esta forma significó cambiar las maneras

[30] Para una historia detallada de cómo se difunden y aplican estas políticas del desarrollo ver: Escobar, Arturo (1998[1996]). La invención del tercer mundo. Bogotá: Editorial Norma. Este texto ayuda a comprender de qué manera la noción de desarrollo se instaló como una estructura compleja biopolítica que articulaba, a través de un proceso técnico y racionalizado, la infraestructura material y moderna ya presente del campo social (educación, salud, agricultura, vivienda, etc.) con las nuevas ideas de desarrollo propuestas por las instituciones globales del desarrollo. Ver también: Fajardo, Luís (2002). Apuntes de la historia de la nutrición en Colombia. En historia de la Nutrición en América Latina. Coordinadores: Héctor Bourges. R; José M. Bengoa; Alejandro M. O´Donnell. Sociedad Latinoamericana de Nutrición (SLAN). Publicación SLAN # 1. Pág. 144-173. En red: http://www.slan.org.mx/docs/HistNut_SLAN.pdf. Este texto traza una línea historiográfica clara de los diferentes momentos de la historia de la nutrición en Colombia, prestando especial atención a los desarrollos científicos y al tipo de intervención institucional en nutrición, sobre todo a partir de los años 70 del siglo XX.

de comer heredadas de unas costumbres alimenticias populares que comienzan a ser cuestionadas por no ofrecer los suficientes nutrientes y calorías que los niños requieren para su desarrollo. Los niños son una población en condiciones de desarrollo y la intervención sobre su fortalecimiento físico y cognitivo es lo que nos permite hablar de una estrategia biopolítica de desarrollo. El ordenamiento del espacio de la escuela no sólo se dará de una forma material y disciplinar, sino también simbólicamente: la escuela enseñará a alimentarse bien, ya que, como mostraremos más adelante, los hábitos alimenticios de la casa no son los adecuados para el fortalecimiento fisiológico y cognitivo de los niños.

En síntesis, el asunto no sólo se refiere a alimentarse bien porque hay hambre, sino que también implica una transformación simbólica y cultural de las maneras de comer. Sin embargo, dicha pretensión de ordenamiento requirió de mucho tiempo para articularse; de hecho, aún no termina de consolidarse, en la medida en que esta estrategia se relaciona principalmente con el refinamiento del gusto y de las sensaciones del cuerpo. Esta labor de moldeamiento corporal e ideológico desde la escuela se enfrenta a las limitaciones económicas de la población, a las ofertas seductoras de la industria cultural y a las costumbres alimenticias populares que, a pesar de ser cuestionadas, han dejado una marca de sabrosura en los paladares de los colombianos.

1.4. LA ALIMENTACIÓN DE LOS NIÑOS POBRES ANTES DE LA SEGUNDA POSGUERRA

Preliminar a la segunda posguerra, la ayuda a los niños pobres y la alimentación escolar además de ser impersonal, no estaba regulada e institucionalizada por el Estado, sino que se hacía a partir de iniciativas privadas y de la iglesia católica. Es decir, estaba poseída por una filantropía moral sustentada en uno de los mandamientos de la iglesia católica: "*dar de comer al hambriento"*.

Existe una historia muy reveladora que narra la iniciativa de un sacerdote de hacer un comedor para niños pobres. Dicha historia recrea el espíritu moralizante de la época y revela unas carencias que nos hablan de la necesidad de solucionar el problema social de la pobreza y del hambre desde una racionalidad organizacional y científica. Se trata de la obra del padre Campoamor, quien organizó un comedor para niños indigentes en Bogotá en el año de 1910. El sacerdote, de origen español e integrante de la comunidad jesuita, llegó a Bogotá el 30 de agosto de 1910, después de hacer un extenuante recorrido por el agreste e incomunicado territorio nacional. Quien narra la historia nos cuenta que el día de su arribo:

. . . se alojó inicialmente en el Colegio de San Bartolomé, tomó una merienda frugal en el refectorio y al día siguiente dio impetuoso comienzo a su tarea, cuyo proemio fue la misa que quiso oficiar en el atrio del templo de San Ignacio. Concluida la ceremonia, numerosos chiquillos harapientos y marginados, de aquellos que a temprana edad ya hacían sus primeras armas en las artes malignas de la delincuencia callejera, se acercaron al sacerdote y lo rodearon con una mezcla de curiosidad y afecto. La respuesta que recibieron los conquistó en el acto. El pastor era consciente de que lo que tenía ante sí era una rica y promisoria cosecha y en consecuencia no vaciló. Dialogó afablemente con ellos. Se informó de sus amargas condiciones de vida, de los tugurios infectos en que habitaban, del abandono familiar, de la sórdida existencia que llevaban sus padres y hermanos, de su mala nutrición, de la insalubridad de su contorno y de sus hábitos (Iriarte, 1991: 131).

Esta situación de los niños hace que Campoamor gestione recursos para construir un comedor:

Su personalidad atractiva, sencilla y diáfana, no tardó en comenzar a cautivar a los bogotanos. Distinguidas damas de la sociedad bogotana empezaron a suministrarle los primeros auxilios financieros para poner los cimientos de su obra. A su vez, la Sociedad de San Vicente de Paúl le entregó el usufructo de un inmueble muy modesto, pero que en ese momento sirvió para organizar en él un comedor de niños indigentes, en el cual los párvulos hallaron a diario comida limpia, bien equilibrada, y además servida con sincero afecto y sin antipáticas distancias de clase. Poco después empezó Campoamor a inducir a estos niños a las prácticas de aseo, que de inmediato incrementaron en ellos la estimación de sí mismos y su dignidad de seres integrados a una sociedad civilizada. Pero las miras del benemérito sacerdote apuntaban más lejos. Él no se iba a conformar con realizaciones parciales. Bien estaba alimentar y asear a los pequeños, pero no menos urgente era educarlos, instruirlos y sentar en ellos las bases para consolidar los buenos ciudadanos del inmediato futuro. Por lo tanto, era preciso fundar escuelas que complementaran la tarea, harto precaria y deficiente entonces por escasez de recursos, de las escuelas públicas de la capital. . . (Iriarte, 1991: 132-133).

Aunque la valiente acción del padre nos muestra que, efectivamente, se trató de una iniciativa personal de tipo evangelizadora y además visibiliza la ausencia del Estado frente a este tipo de problemáticas, también recrea un problema social que demandaba una intervención experta. La condición de indigencia se asocia a problemas de delincuencia, orfandad, insalubridad, vivienda, morales, culturales y de malos hábitos alimenticios. Se presenta el panorama oscuro y maleable de un contexto urbano que exige un tipo de intervención planificada

en educación, salud, higiene y alimentación balanceada. La solución al problema radica en instaurar un comedor e iniciar un proceso de formación escolarizado que ayude al niño al cultivo de sí mismo, eleve su autoestima y le permita vivir de una manera “civilizada”.

La propuesta del padre anticipó las futuras convergencias que se realizaron entre programas de educación y alimentación bajo la premisa de superar el subdesarrollo, idea que se plasmó con la construcción de un comedor, el cual serviría para alimentarse bien, y de una escuela, espacio que, en teoría, facilitaría que estos niños desamparados aprendieran los valores civiles y religiosos que un buen ciudadano colombiano debía tener en esos momentos. En medio de esta acción caritativa, se planteó la necesidad de intervenir en la vida de los niños, de una manera moderna, planificada, racional y disciplinar, para dar remedio a vicisitudes que eran producto del atraso social y económico que se experimentaba en un contexto urbano precario.

La leyenda del padre Campoamor corrobora que las iniciativas para administrar la pobreza, además de ser aisladas y privadas, dependían totalmente de espíritus carismáticos y filantrópicos en una época en la que no existía un plan sistemático ni un proceso formal e institucionalizado del Estado que organizara el acto de comer en la escuela de manera homogénea y coordinada. Este

sacerdote es, al final de cuentas, el pastor cuya labor es “proporcionar al rebaño lo necesario para su subsistencia, velar cotidianamente por él y garantizar su salvación. Se trata de un poder que individualiza al otorgar, por una paradoja esencial, tanto valor a una sola de sus ovejas como el rebaño en su totalidad. El cristianismo introdujo este tipo de poder en Occidente, donde adoptó una forma institucional en el pastorado eclesiástico: el gobierno de las almas se constituye en la Iglesia cristiana como una actividad central y culta, indispensable para la salvación de todos y de cada cual (Foucault, 2008 [2004]: 412)”.

Pero veamos cómo se va abriendo el camino que llevará a la formalización de estos programas y, a la par, analicemos cómo se construyeron otras modalidades de gobierno de los niños anunciadoras de una modernidad por venir y diferentes al enfoque pastoral eclesiástico.

1.5. ANTECEDENTES DE FORMAS BIOPOLÍTICAS DE GOBIERNO EN LA PRÁCTICA DE LA ALIMENTACIÓN

Desde el último cuarto del siglo XIX se generó un desarrollo vertiginoso de las ciencias de la salud que contribuyó a la consolidación de los programas de

alimentación escolar. Desde esta área del conocimiento se hicieron recomendaciones para regular las prácticas de alimentación de los sectores populares y de los niños en las escuelas, argumentando que la nación estaba urgida por conformar una fuerza de trabajo sana que respondiera a las exigencias laborales del sistema de producción industrial que comenzaba a despuntar. Es decir, que para esos momentos la buena nutrición era entendida fundamentalmente como un complemento indispensable para el adecuado rendimiento del trabajador en la esfera productiva (Pedraza, 1999). Aunque desde las ciencias de la salud el problema de la alimentación de los niños y de otros sectores de la población era un asunto importante, no existía una orientación gubernamental concreta para organizar el programa de comedores escolares. Más bien se trató de un período donde se abonó el terreno para intervenir posteriormente en la escuela con planes, programas, decretos y agentes del desarrollo. Este momento posee ese carácter que Castro-Gómez y Restrepo (2008) denominan "escenificación simbólica del capitalismo", el cual consistió precisamente en preparar, a través de desarrollos como los logrados en el campo de la salud, el advenimiento de una nueva era que auguraba el desarrollo y el progreso para la nación. De manera más puntual, Castro-Gómez y Restrepo señalan sobre este periodo:

> *Entre las décadas de 1910 y 1920 empezó a escenificarse en Colombia el mundo ideal de la forma mercancía, aún antes de que el capitalismo industrial se convirtiera en la forma hegemónica de producción en el país. A diferencia de lo ocurrido en Europa, donde las quimeras de la forma-mercancía (escenificadas en artículos de consumo, publicidad, revistas de modas, formas arquitectónicas, tendencias artísticas, producción*

> *científica, etc.) se fundaban en procesos de racionalización ya consolidados, en Colombia -y seguramente en otras partes de la periferia- la escenificación simbólica del capitalismo precedió a la implementación estatal de la economía capitalista, que tuvo lugar apenas hacia finales de la década de los treinta. Hablaremos entonces de un capitalismo imaginario, que aún en medio de una hegemonía católica y conservadora, anuncia y prepara las subjetividades que necesitará posteriormente el capitalismo "real" (2008: 19)*

Pedraza (1999), no obstante discrepa de esta interpretación de Castro-Gómez y Restrepo y considera que es el proyecto higiénico el que abandera justamente la transformación social en las primeras décadas del siglo XX en Colombia, y si lo logra es precisamente por el tipo de prácticas corporales que instituye alrededor de la salud. Es decir, que para esta autora no se trata de un asunto de escenificación simbólica sino de algo real que se pone en marcha por intermedio de prácticas higiénicas concretas que determinan la construcción de una corporalidad manifiestamente moderna.

Esta discrepancia entre estos autores, sobre lo que acontece en Colombia en las primeras décadas del siglo XX, se pone en evidencia al introducir a continuación los modelos de salud de esta época

1.5.1 Modelos de salud

Los estudios críticos sobre la historia de la salud y nutrición en Colombia muestran que las políticas estatales coinciden con el desarrollo paulatino del sistema de producción capitalista y con la consolidación de disciplinas como la nutrición, la medicina y la higiene (Pedraza, 1999; Bolívar, 2008; Castro-Gómez,

2009). A partir de 1887, el Estado trazó una política pública alrededor del cuidado de la salud, la implementación de prácticas higiénicas y estableció parámetros para prevenir la desnutrición. En este sentido, Pedraza señala que hasta “la creación de la Junta Central de Higiene, no existió una política estatal que velara por la salud ciudadana y sólo algunas iniciativas particulares enfrentaban problemas recurrentes como la desnutrición, la higiene privada y social y las constantes epidemias (1999: 108 -109).

En el ámbito educativo, tanto el *Manual de Higiene* de 1910, como el documento *Colombia, Memorias de Instrucción Pública* de 1916, sirvieron de guías para instruir a las normales y a las escuelas sobre el tipo de porciones y de alimentos que debían recibir los estudiantes, con el propósito de lograr un desarrollo normal y un desempeño adecuado en sus estudios. Sobre esto Bolívar (2008: 254) remarca que “la preocupación por regular y mantener unas porciones diarias de alimentos en las escuelas se basaba también en el <<saber experto>> de los médicos, quienes en su segundo congreso nacional, en 1916, indicaron que el problema era de cantidades y no de alimentos. Así mismo señalaban la diferencia del consumo de acuerdo con la actividad a la que se dedique la persona”.

En la década del 30 del siglo XX, se estableció un modelo higienista, el cual incluyó en los procesos educativos la nutrición y la salud como aspectos fundamentales en la formación del niño y como tarea civilizatoria que estimule el cambio social. La intervención estatal cobró sentido cuando se constituyó un aparato administrativo que posibilitó la gestión y la intervención en el campo de la salud, y que avivó, como indica Pedraza:

> *. . . una gran transformación para la medicina nacional; a la vez que inició su fase experimental. Desde la perspectiva pública este período se vio coronado por el surgimiento del Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social, y la posterior promulgación de medidas legislativas y administrativas para proteger la infancia y la maternidad (1999: 133).*

De esta forma, el discurso sobre la salud, apoyado en la higiene y la nutrición, sustituyó las narrativas sobre las buenas maneras fijadas en los textos de urbanidad divulgados en las dos últimas décadas del siglo XIX (Pedraza, 2000)[31]. Mientras que el discurso de la urbanidad se apoyó en enunciaciones morales y estéticas sobre lo que implicaba comer bien y con distinción, este nuevo discurso propuso una retórica que habla de los buenos hábitos alimenticios y del bienestar para todos los ciudadanos. Es así como las ciencias de la salud se convirtieron en las extensiones discursivas que le sirvieron posteriormente al Estado para regular la alimentación en la escuela y para hacer del niño un factor de progreso.

---

[31] Sobre el papel de la urbanidad en el proceso de formación de la burguesía y el ciudadano ver: "La educación sentimental y el descubrimiento de sí mismo. Pedraza, Zandra (2000). En: La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Santiago Castro- Gómez, Editor. Bogotá: Colección Pensar, 2000, pp. 311-325.

Fue a través de las campañas educativas que se dieron directrices sobre lo que constituye una buena nutrición, además de enfatizar sobre los efectos positivos de alimentarse bien, especialmente en la consecución del desarrollo y del progreso de la nación. De esta forma, comer es asumido como una función que apoya a la producción y al trabajo en términos de rendimiento (Pedraza, 1999). Posteriormente, dicha noción de rendimiento y productividad fue trasladada a la escuela, ya que en ese espacio comer es un acto fundamental para el éxito académico y el desarrollo cognitivo. La difusión de esta información se llevó a cabo a través de cartillas hechas para maestros "responsables de inculcarle al niño los conocimientos pertinentes para una buena alimentación y controlar los indicadores de salud" Pedraza (1999: 136).

Pedraza (1999) y Bolívar (2008) al establecer, desde una perspectiva histórica, la relación entre alimentación, higiene y transformación social, sugieren que el paradigma del "mejoramiento moral" logrado a través de una vida y alimentación sana imperante en la primera mitad del siglo XX, fue sustituido por el "paradigma científico", sustentado en la medicina y la higiene.

> *La conexión entro lo moral y lo físico se revierte en las intenciones de instalar programas de educación física en las escuelas, así como en la programación e introducción de dietas <<más adecuadas>> para los alumnos de éstas y, en general, para el grueso de la población (Bolívar, 2008: 253).*

Para este período, Pedraza (2010; 1999) destaca el papel protagónico del médico higienista Jorge Bejarano en el desarrollo de la nutrición y de su insistencia en la protección y atención a los niños, especialmente en el tema de la alimentación. Como ya se había señalado, Bejarano es consciente de la necesidad de aprender a comer en la escuela, pues, a pesar de que el país cuenta con una buena oferta de alimentos, la población no se alimenta bien porque no sabe comer. El interés de Bejarano "es hacer de la alimentación un asunto de Estado, cuyo descuido –afirma parafraseando al presidente Roosevelt- acarrea consecuencias en la salud, la fuerza, la formación, las condiciones nerviosas y las funciones morales y mentales del hombre (Pedraza, 2010: 24)".

Para Escobar, antes de la década del 70, la nutrición y la salud estaban bajo el dominio de la profesión médica y "las intervenciones realizadas para mejorar el estado nutricional de la población eran pocas y más bien estaban enfocadas a ofrecer suplementos alimenticios infantiles, educación nutricional y al reforzamiento de ciertos alimentos con vitaminas, minerales, o aminoácidos (Escobar, 1998: 219-22)". No obstante, las estrategia propuestas por los expertos del campo de la medicina, donde se habían hecho desarrollos notorios en fisiología y en la ciencia alimenticia, no resolvían el problema de la desnutrición y del hambre.

Castro-Gómez por su parte, sostiene que esta época "demanda la fabricación de un cuerpo capaz de asegurar la hegemonía de la sociedad del trabajo y, concomitantemente, la existencia del Estado moderno en Colombia: un cuerpo limpio, sano, vigoroso, disciplinado, laborioso y, por encima de todo, un *cuerpo móvil* (2009: 189)". Se trata del gobierno sobre el cuerpo de nuevos ciudadanos prestos a integrarse a la dinámica del capital, a la que la escuela no es ajena. Un gobierno cuya operación biopolítica no puede explicarse desde una lectura binaria del poder (dominación / sujeción), sino como un mecanismo persuasivo donde los ciudadanos irán incorporando y adoptando las maneras de ser modernos en sus vidas. La nutrición y la higiene coadyuvan a la construcción de subjetividades que se perciben competentes y dispuestas a moverse al ritmo de los tiempos. El discurso sanitario, "se transformó en un asunto definitivo para el progreso nacional y es una prueba inequívoca del ingreso del cuerpo a la modernidad (Pedraza, 1999: 147)."

1.5.2 La producción institucional de la realidad

Los dos períodos reseñados hasta aquí sirven, principalmente, para comprender cómo opera lo que Escobar (1998) denomina la "producción institucional de la realidad social" que permite que la alimentación escolar sea posible. Ésta se hace a través de las clasificaciones y de los datos que se

realizan sobre la población, los conocimientos que se difunden y la manera como estos conocimientos son acogidos y naturalizados. Dicho procedimiento requiere que las partes (tanto agentes expertos como clientes) asuman sus roles y reconozcan la existencia de un problema, el cual exige ser solucionado colectivamente.

Sin embargo, existe una diferencia sustancial entre los dos períodos. En el primero, transcurrido entre el último cuarto del siglo XIX y finales de los años cuarenta, el propósito biopolítico alrededor de la población consistió en que ésta naturalizara los principios rectores de la higiene y la nutrición para el fortalecimiento de la fuerza laboral y de la burguesía (Pedraza, 2002). Este objetivo, como hemos visto, también se difundió en la escuela a pesar de que no existían unas políticas de gobierno que formalizaran el funcionamiento de los restaurantes escolares.

En el segundo momento, que se inicia desde la segunda posguerra, la población fue organizada desde una noción biopolítica que directamente interpeló sus maneras de hacer y de vivir, haciéndola responsable de su propio bienestar y salud; ya existían las condiciones materiales y simbólicas para proceder de esta manera. En este sentido, Pedraza sostiene que el período entre 1940-1986 “corresponde a una fase de expansión de la modernidad

nacional, caracterizada por considerar el cuerpo como fundamento de una subjetividad más compleja y por la consolidación de la organización estatal de administración de salud (2002: 299)".

Alimentarse bien es ahora responsabilidad del individuo y la escuela, a través del uso de recursos pedagógicos, debe ayudar en esta tarea de individualización y subjetivación. En otras palabras, el sujeto- niño debe aprender a cuidarse bajo la orientación y vigilancia experta. A pesar de que en los años 70 la reducción de la ayuda alimentaria obligó a un redireccionamiento en la construcción de políticas públicas sobre alimentación y nutrición, la noción de responsabilidad individual orientada por la escuela continuó siendo la preocupación central hasta nuestros días. Sobre este segundo momento Pedraza amplia el análisis, explicando el papel de la dietética moderna en esta transformación:

> *A partir de 1940, el discurso sobre la salud adquirió otra dimensión, una vez se naturalizaron los principios higiénicos y el cuidado de la salud se enfiló hacia la prevención, es decir a estar en forma. Con este cambio, no es la enfermedad el distintivo del pensamiento médico, sino un vínculo particular con la idea de salud como un bien precario, la manera de conseguirla y de vivir con el riesgo de contraer enfermedades. Esta variación se relaciona por demás con la evolución de la idea misma de dietética, de díaita, es decir, de los elementos que componen el cuidado somático, que en la concepción hipocrática, comprendían alimentación y ejercicio, sueño y reposo, vida sexual, acción del aire e higiene (2002: 297).*

El cuidado somático al ser un asunto individual que se aprende en la escuela, bajo la orientación científica, requiere del apoyo de la familia y justamente por esto las maneras de comer en la casa fueron sometidas a juicio de una forma

más contundente. Para demostrar socialmente con el cuerpo que somos lo que comemos, se necesita de un trabajo conjunto entre la escuela y la familia. Esta alianza exigió una labor “consensuada”, guiada por el conocimiento experto, entre estas dos instituciones, iniciándose así una cruzada por la homogenización y racionalización del gusto que aún no termina.

1.6 EL DESARRAIGO DE LOS MALOS HÁBITOS Y DE LAS COSTUMBRES ALIMENTICIAS POPULARES

En el ámbito social, intervenir en la escuela trajo como consecuencia que ciertos hábitos y gustos culinarios de la casa se abandonaran en los restaurantes escolares; supuso, además, que dicha intervención se haría tanto para erradicar el hambre y la desnutrición, como para comenzar a alimentarse de una manera más sana.

Fue así como se demandó abandonar aquellos hábitos que enfermaban al cuerpo y que, curiosamente, provenían de la cocina hogareña. Igualmente, se reconoció públicamente que la comida casera carecía de los nutrientes requeridos para el adecuado desarrollo del niño. Recordemos que en el artículo primero del decreto número 2936 de 1949, se estableció que desde la escuela

hay que propender a que el trabajo escolar se realice en condiciones normales de rendimiento por parte de los niños, supliendo en estos la deficiencia o insuficiencia de la nutrición hogareña y, de igual forma, se hace necesario proporcionar la formación de hábitos de higiene y de salud en relación con las actividades propias de la alimentación que no se enseñan en casa.

Dentro de este contexto, exactamente en los años 30, se propuso el diseño de políticas nutricionales que contemplaran las condiciones antropológicas de la población colombiana y se aconsejaba al Estado recolectar información sobre el valor nutricional de los productos locales consumidos en el hogar de los colombianos. La alimentación popular cayó bajo sospecha y los higienistas de esa época recomendaron cambios en los hábitos alimenticios que ayudaran a "el aumento de peso y talla, el mejoramiento de la apariencia, el color de la piel, el dinamismo y la alegría (Pedraza, 1999: 136)".

Los textos prescriptivos que presentamos a continuación nos ayudan a entender cómo, desde un lugar de poder, cobijado por una posición teórica científica, se intenta desarraigar los malos hábitos y las costumbres alimenticias populares revelando además el estado del conocimiento sobre nutrición con el que se trabaja en ese momento. En ellos son explícitos los principios referidos a los diferentes nutrientes y calorías que requieren los niños para su desarrollo

normal. De igual forma, nos permiten ahondar en la discusión sobre geopolítica del conocimiento y así analizar de manera más detallada cómo se divulga el conocimiento experto sobre alimentación y la forma como éste coadyuva a producir la subjetividad moderna. Estos textos también son un punto de entrada para exteriorizar el discurso institucional que intenta ordenar la experiencia alimenticia en la escuela y domesticar el gusto.

1.6.1 Una minuta moderna: la pugna entre lo hervido y lo frito

En los años 50 el médico Bejarano planteó que la escuela tiene sobre el niño una autoridad que, a veces, carece el hogar para practicar la educación de la salud en la niñez; también creía que el mayor problema en el cuidado y educación de los niños era la alimentación y que “la mentalidad de los pueblos no podrá cambiarse mientras que las generaciones que se educan no desarraiguen hábitos y prejuicios con la educación y con ella conozca los fundamentos de la nutrición y de la buena y sana alimentación (1950: 176)”. Convencido de esta misión transformadora de la escuela, Bejarano dictaminó cómo debe estar compuesta la dieta de la población escolar entre los 7 a 14 años, edad en la que es necesario “dar al organismo una alimentación bien equilibrada, de ligera predominancia hidrocarbonada en atención a la gran actividad muscular que singulariza esta época de la vida (Bejarano, 1950: 177)”. Para atender a este requerimiento fisiológico, presentó una propuesta donde

realizó una clasificación pormenorizada de los productos y de las medidas exactas que debía consumir un estudiante durante el desayuno, el almuerzo y la comida.

Es interesante detenerse en dicha propuesta para comprender la forma como el conocimiento experto enfrentó sistemáticamente a las *maneras de hacer* de comer en la casa; es decir, al conocimiento informal que se empleaba para cocinar, a las formas como se cocinaba, a la previsión de las comidas, a las decisiones que se tomaban sobre el menú, a las fuentes para las recetas y a la invención personal (De Certeau, 1999 [1994]). Lo que más deslumbra de la propuesta, es el lenguaje especializado puesto en un cuadro que organiza la vida cotidiana de la escuela alrededor de la comida en una época en que el país apenas inicia su proceso de "alfabetización" nutricional. Veamos las recomendaciones:

DESAYUNO (Este desayuno contendrá)

	Albúminas	**Grasas**	**Hidratos de carbono**	**Calorías**
250 gramos (1/4 litro) de leche hervida, con o sin café	7.50	8.87	11.26	159
50 gramos de Pan	3.53	0.23	37.38	133
25 gramos de mantequilla	0.18	21.09	0.12	196

A las 10 de la mañana:

	Albúminas	Grasas	Hidratos de carbono	Calorías
Suministrar unos 200 gramos de fruta banano de preferencia.	2.0	0.23	36.40	158

ALMUERZO

	Albúminas	Grasas	Hidratos de carbono	Calorías
Sopa. Carne asada (150 gramos)	39.60	3.00		190
1 huevo	6.27	6.05	0.27	83
200 gramos de papas cocidas o al horno	4.20	0.25	0.42	192
150 gramos de arroz cocido	5.25	1.50	118.75	535
Verduras crudas o cocidas. Leche (125 gramos). . . Fruta.	3.25	4.44	5.13	79

Onces (3 a 5 de la tarde): ración semejante a la del almuerzo, pudiéndose suplir también por frutas, queso y pan. Comida: ración semejante a la del almuerzo, pudiéndose en ella disminuir la carne a 120 gramos y dar una tajada de pan de trigo o de maíz. (Bejarano, 1950:177-178-179).

Tabla No. 1 La Minuta

Según Bejarano, “un régimen semejante a éste, con las variantes que impongan las características del niño y la región, deberá producir un mínimum de 3.000 calorías, dosis más, que suficiente para la vida del adolescente (Bejarano, 1950:177-178-179)”.

Este cuadro muestra, por un lado, que para la comprensión y realización de esta dieta se necesitaba poseer un conocimiento especializado en nutrición y en pesos y medidas para que fuese posible, en ese momento, que en una cocina escolar se lograse que un plato, puesto en la mesa del comedor, contuviese equilibradamente las albúminas, grasas, hidratos de carbono y calorías que un niño requiere. Bejarano estaba convencido de que ésta era una tarea de la escuela porque, como hemos visto, era su responsabilidad enseñar a comer bien a una población que, aunque cuenta con recursos alimenticios invaluables, no sabe utilizarlos.

Por otro lado, y esto es mucho más sugerente, se propone una estructura culinaria totalmente aséptica y distanciada de la cocina tradicional. Al respecto, el mismo Bejarano nos cuenta cómo comían los colombianos en ese momento al referirse a la dietética de la época en la que encuentra:

> *. . .un fondo de analfabetismo y otro de absoluta carencia de alimentos que produce, sin embargo, nuestro suelo. Si en los campos o zonas rurales se llega al máximo de la sub-alimentación con privación hasta de vitaminas, en las ciudades y aldeas hallamos una sub-alimentación de orden económica para las clases pobres y de capricho o vicios alimenticios en las clases acomodadas* (Bejarano, 1950: 116).

Añadirá que a pesar de la variedad de productos que ofrecen las diferentes regiones geográficas, especialmente las zonas del altiplano, esta ventaja se desperdicia con hábitos arcaicos de alimentación donde predomina el consumo de harinas y de azúcares. A esto se le suman las pocas alternativas en la dieta de la población:

> *El almuerzo y la comida están constituidos por alimentos farináceos. Ambos se complementan al final con una fuerte cantidad de dulce, que viene a perturbar las funciones digestivas. Nuestros métodos culinarios para preparar los alimentos, no son menos reprochables ni primitivos. Una espesa capa de manteca o grasa los envuelve, grasas generalmente de muy difícil digestión como son las de cerdo y de buey* (Bejarano, 1950: 146).

Por esta razón, ahora se trata de asar, hervir, hornear, cocer en agua los alimentos; las verduras se recomiendan crudas, las papas horneadas o cocidas; igualmente, desaparecen los fritos, los aborrajados, los guisos grasosos y el exceso de carbohidratos; la mantequilla está permitida, pero sólo es posible consumir 25 gramos. Esta nueva gramática compuesta con las formas de hacer la comida y con los diferentes momentos del día para servirla (Douglas, 1997), es algo totalmente revolucionario para los años 50, sobre todo si se considera que los niños que llegaban a la escuela pública provenían del campo y de sectores urbanos deprimidos, donde justamente la alimentación estaba compuesta por altos contenidos de grasa y carbohidratos, y la rutina de su consumo no tenía el orden estructural propuesto por el médico.

Es así como en esta propuesta la cocción de los alimentos está concebida bajo la comprensión de una culinaria saludable, es decir, que la sugerencia de hervir, cocer y asar es un método moderno que garantiza el bienestar del cuerpo. Estos parámetros se oponen a la tradición de comer grasoso, con excesos de harinas, azúcares y con el propósito de saciarse, - que demuestra la ignorancia sobre la alimentación y el atraso de la población-. No se tratará ya de comer con gusto, sino de alimentarse civilizadamente. Se crean dos ecuaciones novedosas que, al mismo tiempo, se contraponen:1) alimentarse= bienestar y salud; 2) comer= placer y enfermedad.

Lo mismo ocurre con la secuencia para consumir los alimentos, la cual está concebida desde una temporalidad absolutamente moderna: los momentos para el desayuno, el almuerzo, las onces y la comida son pensados desde la lógica de la jornada laboral, desde la condición del desgaste del cuerpo expuesto a una rutina de aprendizaje que recuerda la dinámica fabril. Desde esta secuencia, el cuerpo del niño comenzará a ser moldeado en un proceso civilizatorio que, posteriormente, lo ubicará naturalmente en la esfera de la producción.

Además de la novedad de la minuta, se observa que desde esta época el problema de comer mal en casa está relacionado fundamentalmente con las

desigualdades sociales que siempre ha tenido el país, las cuales quedan consignadas en la explicación que hace Bejarano sobre la dieta de los colombianos en esos momentos. Una década después de presentar estas recomendaciones, se ofrece una explicación sobre las maneras de comer de la población que va más allá del argumento de los malos hábitos y de la ignorancia de la población: se trata de la disponibilidad de alimentos con que cuenta una familia pobre, disponibilidad que está determinada por las condiciones de producción, distribución, almacenamiento y mercadeo de los productos agropecuarios, y por la capacidad adquisitiva de la población en cuanto a su nivel de ingresos (Mojica, 1974). De acuerdo con la hoja de balance de alimentos de 1965, "la adecuación de las disponibilidades muestra que hay un balance negativo de las disponibilidades de leche, carne, pescado, huevos, leguminosas y cacao que son las principales fuentes de proteínas. Existe también un déficit en las disponibilidades de tubérculos, hortalizas, frutas y grasas visibles. Solamente existe un exceso en cereales y azúcares" (Mojica, 1974: 62).

Hablar de "comer mal" implica, por lo tanto, considerar las limitantes económicas de las personas, ya que éstas no pueden consumir siempre lo que les gusta, en el mejor de los casos, aunque no sea muy saludable, o lo que se les recomienda como saludable, porque como dice De Certeau, (1999 [1994]:

189): “<<Poder>> remite aquí a lo disponible como suministros, a lo accesible como precio, a lo asimilable mediante la digestión, a lo autorizado por la cultura, a lo que valora la organización social”. En esta dirección, Castro (mencionado por Boito y Huergo, 2011) al abordar, por ejemplo, las características del hambre crónica desde una perspectiva socioeconómica, identifica hambres específicas de proteínas, vitaminas y minerales:

> *Las causas de su aparición es el no consumo de alimentos protectores: frescos, de origen vegetal (hortalizas, frutas) y de origen animal (carne, leche, huevo). Si se consumen estos alimentos, no hay carencias. Sin embargo, son los más caros del mercado en cualquier punto del planeta, son exóticos en las canastas alimentarias de las familias que viven en contextos de pobreza y difíciles de adquirir con los magros financiamientos gubernamentales a comedores comunitarios o escolares* (Boito y Huergo, 2011: 52).

De todas formas, propuestas como las de Bejarano de transformar la escuela en el lugar donde se aprende a alimentarse bien, funda una política de verdad que evidencia las prácticas incorrectas existentes en las maneras de comer en la casa. Las costumbres populares que se reproducen en la cocina de la casa son el origen de la ineficiencia y de los malos hábitos; por lo tanto, el restaurante escolar se convirtió en el espacio donde se corrigen y aprende la “verdadera” socialización alimentaria.

1.6.2 La escuela en la casa

“Cada vez se mira más a la escuela como el centro de mayor radiación de lo que debe saber el pueblo, en conocimientos sanitarios y nutricionales (Saldún, 1958: 99)”.

La tarea de transformar las costumbres alimenticias populares también se realizará construyendo un puente entre la escuela y la casa, aunque, como veremos, es más sensato afirmar: haciendo un puente desde la escuela hasta la casa, es decir, un puente en una sola dirección, no de doble vía. En 1958 durante el Simposio sobre Nutrición Infantil realizado en la ciudad colombiana de Cali por el Instituto Interamericano del Niño, la doctora María L. Saldún de Rodríguez en su ponencia titulada "*Contribución de la Escuela Pública al mejoramiento de la nutrición*" señaló lo siguiente:

> *Al elaborar el programa de dietas escolares, es muy importante, buscar la manera de lograr una buena adecuación nutricional, respetando en lo posible las costumbres alimentarias locales, de modo que no resulten muy distintas en su preparación culinaria, de los métodos caseros, empleados por la familia, a fin de que el niño no vea desconexión entre las comidas de la escuela y las de su casa. Si este requisito no se cumple, será muy difícil realizar educación alimentaria en el niño, a través de la comida escolar. Otro camino más científico y correcto de obviar este inconveniente, es buscar la manera de extender al hogar la enseñanza que se imparte al niño, por educación a la madre y al padre directamente. La asimilación del hogar, conviene hacerla extensiva a ambos padres. La madre se muestra siempre más accesible y más interesada en ensayar nuevas fórmulas dietéticas. En cambio, el padre, resulta mucho más difícil y menos accesible al ablandamiento frente al cambio de costumbres de su hogar. A veces porque teme ver disminuida su autoridad de jefe de familia (Saldún, 1958: 98-99).*

La conferencista explica la manera como debe tenderse el puente entre la escuela y la casa:

> *La escuela por intermedio de la comida escolar, puede crear en los padres, un espíritu de colaboración, invitándolos a tomar parte activa en el funcionamiento del comedor escolar. Conviene explicar a los padres los objetivos del programa, la influencia de la alimentación sobre la salud de sus hijos, invitarlos a concurrir durante las horas de comidas. Se aprovechará esta oportunidad para difundir conocimientos sobre alimentación correcta por medio de charlas y de ilustraciones prácticas, folletos y otros medios educativos destinados a instruir a las madres sobre la manera de preparar comidas más nutritivas al menor costo posible. Un programa de alimentación escolar bien organizado aumentará los lazos de unión entre el hogar y la escuela y contribuirá a que la comida familiar y el suplemento escolar formen un conjunto dietético adecuado a los requerimientos nutricionales del niño. (*Saldún, 1958: 98-99*)*

Aunque en esta propuesta existe la certeza de que la mejor opción es enseñar a comer a los niños desde los cánones del conocimiento científico, se sugiere respetar la tradición local (métodos caseros de preparación) para que el niño se adecue a la alimentación escolar. Es evidente que esta idea de respeto es temporal, puesto que sí hay la necesidad de cambiar las maneras de comer en la casa. El mismo título de la ponencia lo insinúa: "*Contribución de la Escuela Pública al mejoramiento de la nutrición*". No es gratuito que se emplee el verbo *mejorar*, pues si hay algo naturalizado en la academia y en la ciencia es su obstinada idea de remediar, mejorar, fortalecer (a su manera), cambiar el estado de las cosas. Estos verbos se usan intencionalmente, no sólo en el contexto de una ponencia como ésta, sino que también es muy común verlos en los objetivos de: documentos de investigación, planes y programas sociales y syllabus, etc. En este caso, la escuela y las ciencias de la nutrición se proponen "*mejorar"* las maneras de comer de los ciudadanos, lo que sugiere que algo anda mal en la casa y en la calle.

Sin embargo, la idea más potente aquí es la de enseñar a los padres desde la escuela sobre lo que constituye una alimentación correcta. Para esta tarea hay más optimismo alrededor del aprendizaje de la madre que por su condición de género es presentada como un ser más accesible que el hombre, pero también como alguien a quien se le considera interesada en innovar las maneras de

hacer las labores de la casa, especialmente cuando de cocinar se trata. Educarla desde la escuela extiende su poder de administrar bien la economía, la salud y la vida del hogar, oficios que se realizan mayoritariamente en la cocina.

Estas acciones estuvieron encaminadas a mantener el rol de la mujer dentro del núcleo familiar como ama de casa, madre y esposa (Pedraza, 2011). De esta forma, la economía doméstica, liderada por la mujer, se adhirió de una manera más significativa al sistema de reproducción capitalista. En esta dirección Pedraza (2011: 74) dice que: “Las obligaciones del ama de casa, a la vez que demuestran la subordinación jurídica y social de la mujer, representan un lugar singular de la economía capitalista, que cifra sus posibilidades de crecimiento y reproducción en la administración del flujo y la producción de la riqueza en el hogar”. En contraste, el hombre es presentado como un ser duro, “difícil de ablandar” y con miedo de perder su dominio en el hogar al exponerse a un tipo de capacitación sobre un tema que le resulta ajeno. Existe el presagio de que enseñarle sobre alimentación pone en riesgo su masculinidad, puesto que la cocina, sobre todo en 1958, es un asunto de mujeres en nuestro contexto.

Los padres dispuestos a capacitarse son imaginados en un ambiente solidario, comunitario, de relaciones interpersonales e interculturales sin conflicto. Se

trata de enseñar un conocimiento que genere un diálogo armonioso, “lazos de unión” entre la escuela y la casa, y que se refleje en la complementariedad que debe haber entre los alimentos que se consumen en el suplemento escolar y en la comida casera. Se cree que esto es posible lograrlo porque existen los medios educativos y las pedagogías probadas para hacerlo: se trata de instruir con la ayuda de recursos didácticos novedosos. La idea colectiva de progreso se vislumbra posible a través de un plan dietético pensado desde relaciones horizontales donde los grandes beneficiarios serán la escuela y la casa.

En el evento, además, de la participación de los representantes de Instituto Interamericano del Niño (organismo especializado de la OEA encargado de colaborar con los gobiernos en programas destinados a la protección de niño), estaban presentes funcionarios del Unitarian Service Committee, de la Oficina Sanitaria Panamericana, de la FAO, del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas y de la Administración de la Cooperación internacional de los Estados Unidos. Colombia estuvo representada por la Facultad de Medicina de la Universidad del Valle, el Ministerio de Salud y la Sociedad de Pediatría del Valle del Cauca. Este marco organizacional nos ofrece más elementos de juicio para entender cómo para finales de los años 50 se constituyó un sistema experto supranacional y una geopolítica del conocimiento sobre alimentación y nutrición que dictaminaba sobre los grandes temas y problemas de la alimentación.

Además del interés por establecer un puente entre la escuela y la casa, en el Simposio se discutieron otra variedad de temas que también muestran la forma como se fijaron y priorizaron las agendas futuras sobre la gestión social del conocimiento en nutrición y alimentación. Éste es el conjunto de problemas debatidos en el histórico encuentro: Embarazo y lactancia; El niño preescolar; Parasitosis intestinal, anemia y desnutrición; La edad escolar y la adolescencia del niño; La alimentación del niño en los hospitales y en otras instituciones; Cómo aumentar la producción de alimentos; Cambio de costumbres y comportamientos alimenticios; Cambios en los patrones relacionados con la alimentación; Programas de bienestar social para mejorar la nutrición de la familia; Abaratamiento de alimentos esenciales para las colectividades de escasos recursos; Programas de bienestar social para mejorar la nutrición de la familia; La responsabilidad del Departamento de Sanidad en el mejoramiento de la nutrición; Centros Materno-Infantiles; Enfermeras de Salud Pública; Nutriólogos, nutricionistas y dietistas; Función de los nutriólogos, nutricionistas y dietistas en los programas de Salud; Contribución de la Escuela a una mejor nutrición (Simposio sobre Nutrición Infantil, 1958: índice).

Los títulos de estas ponencias hacen pensar que existen unas fórmulas para diagnosticar e intervenir científicamente las prácticas de alimentación locales. Cada tema pareciera construirse desde una posición de verdad que brinda

definiciones conceptuales y soluciones prácticas para ser aplicadas. En el caso que nos interesa, se ofrecen directrices sobre el rol que deben jugar los agentes sociales que, en los restaurantes escolares, estarán en contacto directo con los niños. Por ejemplo, se considera que el papel del maestro en el desarrollo de estos programas es fundamental "porque el niño le admira y trata de imitarle (Saldún, 1958: 99)". Por lo mismo, se cree necesario que éste reciba un buen adiestramiento en materia de nutrición y alimentación antes de iniciar este tipo de programas escolares. EI maestro debe tener una actitud de perfecta coordinación y apoyo con los grupos de educadores en los campos sanitarios y nutricionales.

Los conferencistas reconocen que 'cada vez se mira más a la escuela como el centro de mayor radiación de lo que debe saber el pueblo en conocimientos sanitarios y nutricionales (Saldún, 1958: 99)". También recomiendan que para la transformación adecuada de los malos hábitos alimenticios es necesario conocer de manera más detallada las condiciones de la comunidad, tales como: Disponibilidad de alimentos, capacidad, costumbres y hábitos alimentarios, medios de vida, economía familiar, cultura y estado nutricional. Se aconseja a los expertos, al intervenir en contextos familiares, tener presente que "los datos promedios tonados sobre grupos, no siempre responden a los datos sobre individuos, porque dentro de la familia no todos los integrantes se benefician por

igual de la disponibilidad de alimentos (Simposio sobre Nutrición Infantil, 1958: 127)".

Esta última recomendación es muy interesante, ya que insinúa una lectura más cualitativa y antropológica de la alimentación como práctica social, en el sentido en que está considerando, aunque la idea no se desarrolle, que el tratamiento de los datos debe hacerse cuidadosamente porque en la familia la distribución de los alimentos no es igual; o sea, que es necesario comprender la estructura familiar y su relación con la alimentación desde nociones como edad, género y división social del trabajo, lo que amplia y politiza la mirada. Los consumos de alimentos no son iguales en el hogar, las porciones se reparten en concordancia con estas nociones y con otros factores como la jornada laboral del padre, el horario de llegada de los niños a la casa y el tipo de alimentación recibida en la escuela.

En las conclusiones finales del Simposio se reitera la importancia que tiene la escuela pública en el mejoramiento de la nutrición del niño y se trazan los objetivos pedagógicos para realizar esta tarea, los cuales se enuncia de la siguiente manera:

1. Enseñando a los niños buenos hábitos de alimentación, orientándolos en el concepto de que la buena alimentación es básica para la conservación de la salud, mediante la participación activa de los niños en los programas alimentarios de la escuela.
2. Coordinando la enseñanza de la alimentación en las escuelas con la enseñanza de la alimentación en el hogar.
3. Adiestrando líderes de grupo para extender más rápidamente el programa.
4. Capacitando a los maestros en los conocimientos básicos de la alimentación, despertando en ellos la responsabilidad y sensibilidad hacia el problema.
5. Reconociendo la necesidad de hacer la evaluación periódica del estado clínico-nutricional de los grupos escolares, aconsejándose como criterio de control simple del peso y la talla semestral de cada niño (Simposio sobre Nutrición Infantil, 1958: 127).

Tanto en la conferencia de María L. Saldún, como en la presencia de los organismos participantes y la intencionalidad de los temas desarrollados en el Simposio, se ilustra el tipo de mecanismos que se utilizarán para ordenar social y simbólicamente la alimentación. Pero racionalizar o normalizar esta práctica significará no solamente enseñar a alimentarse bien, sino también aprender un conocimiento que permita la reproducción del sistema con la colaboración de la

escuela y la familia. El operativo consiste en cambiar las maneras de comer, pero de ninguna forma en transformar el orden político y económico predominante. Es una revolución cultural promovida por agentes expertos que saben cómo cambiar los malos hábitos de la población, pero el revolcón no implica una amenaza para el establecimiento o para el mantenimiento de la institucionalidad.

La revolución cultural necesita de expertos que instruyan, sobre todo a las mujeres, sobre el papel que tiene una buena dieta en la prevención de enfermedades y en el mantenimiento de una buena salud en el hogar y en la escuela. Esta transformación, se cree, es benéfica, ya que redundará en una adecuada administración de los recursos, lo cual contribuye a la salud y a la economía de ambas instituciones. El conocimiento científico con sus fórmulas está dispuesto para todos: de lo que se trata ahora es de que ambas instituciones lo asimilen y lo naturalicen. A partir de este momento, es el individuo el que debe asumir la responsabilidad de estar saludable al adquirir buenos hábitos y desechar las malas costumbres. Este individuo - niño será guiado, de acuerdo con los anhelos de los conferencistas, desde la escuela con la cooperación de los padres de familia. Así es que la escuela y la familia se constituyen en lugares de poder al incorporar los mecanismos de reproducción del sistema y contribuir a la construcción social de la subjetividad moderna.

1.6.3 La alimentación y la trama de la vida

Las representaciones sobre la alimentación sugeridas desde las ciencias de la salud se basaban no sólo en las recomendaciones dietéticas, sino también en ciertas propuesta pedagógicas que pretendían crear conciencia sobre el sentido de la alimentación desde una perspectiva biológica; es decir, sobre la noción de que los alimentos que consumimos son el resultado de un proceso natural y eslabonado de circulación de energía. Se trata, en este caso, de la trama de la vida donde la cultura aparece sutilmente o en un segundo plano. Veamos:

En 1965 el Ministerio de Educación junto con el Instituto Nacional de Nutrición aprueban la guía de nutrición para las escuelas primarias del país. Esta guía hacía parte de los estudios sobre nutrición que la FAO difundía en esos momentos y cuyo interés fundamental era delimitar el lugar que debía darse a la educación nutricional en la enseñanza primaria y la forma de impartirla. Los conceptos y actividades presentadas en la cartilla recrean ejemplarmente el tipo de gestión del conocimiento que se impuso hasta nuestros días y la cual consiste en organizar la alimentación como una experiencia orientada exclusivamente por el saber científico. El documento[32] establece los términos del *know how* sobre alimentación a partir de estos objetivos: a) Hacer

[32] Programa y guía de nutrición para las escuelas primarias de Colombia. Bogotá: Instituto Nacional de Nutrición- Colección FAO, 1971: 34-35.

comprender a los niños que todo ser viviente necesita comer; b) Despertar su interés en el conocimiento y uso de los alimentos; c) Empezar la instrucción en buenos hábitos para la alimentación. La guía dispone su ruta didáctica de la siguiente manera:

Conceptos Básicos (*)	Actividades (**)
Los alimentos y el bienestar de los niños.	
Todos los seres humanos que tienen vida (plantas, animales y el hombre) necesitan alimentos para poder vivir y crecer.	Hacer que los niños lleven a la clase una gallina u otro animal doméstico, una planta (en maceta), una regadera; frutas de las más comunes de la región, hortalizas como la zanahoria, un huevo, leche y un pan.
Las plantas toman alimentos del suelo, del aire y del agua.	Mostrar la planta indicando que se alimenta por la raíz. Hacer que un niño riegue la planta, observe lo que sucede y saque conclusiones.
Los animales como la vaca, la oveja y otros, se alimentan de las plantas que comen y del agua que beben.	Presentar el animal llevado al aula: hacer que coma y dirigir la discusión sobre los distintos alimentos que comen los animales.
El hombre toma para su alimentación, principalmente, agua, plantas y animales.	Recoger el material llevado por los alumnos (alimentos). Nombrar los alimentos correctamente. Distribuirlos a los niños y pedir que se los coman. Dirigir una conversación acerca de los alimentos y la acción que están ejecutando. Sacar conclusiones.

(*) Se anotan aquí algunos conceptos que creemos pueden ser los más importantes. Sin embargo, el maestro ampliará este contenido de acuerdo con sus alumnos, la región y las experiencias educativas.
(**) Las actividades consignadas en esta guía son únicamente sugerencias, pero cada profesor puede realizar todas las que considere más adecuadas para lograr la mejor comprensión de la enseñanza por parte de los alumnos (Colección FAO, 1971: 34-35).[33]

Tabla No. 2: Guía de nutrición para las escuelas primarias del país

La operación conceptual y las actividades presentadas en la guía, aunque puedan parecer hoy un poco ingenuas, revelan el posicionamiento de un discurso que concibe la alimentación como un asunto meramente biológico, dándole énfasis a aspectos exclusivamente nutricionales, instintivos y ambientales. El proceso de la alimentación se ubica en el curso de la cadena trófica donde la transferencia de energía alimenticia pareciera ser la noción más potente en el aprendizaje de los niños. Aunque se proponga llevar gallinas, plantas y verduras de la región al aula, la guía no ubica la experiencia alimenticia en su contexto cultural y tampoco le muestra al estudiante que el sistema alimentario, además de estar determinado por el factor biológico, es el resultado de un proceso social y cultural complejo integrado por la producción, distribución, el consumo y la transformación de los alimentos, materializado estos dos últimos en la tradición culinaria de una cultura (Anderson, 2005).

[33] Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO (1971). Educación alimentaria en la escuela primaria. Italia: Autor.

Las nociones presentadas en la guía, además de mostrar este determinismo biológico, se construyen desde un silogismo un poco forzado para que los niños comprendan una "gran verdad" sobre el mundo de la vida: "todo ser viviente necesita comer". Esta sentencia constituye la premisa mayor para, posteriormente, introducir otras tres premisas en una relación causal que aparentemente le dan peso argumentativo a este silogismo criollo: 2) Las plantas toman alimentos del suelo, del aire y del agua; 3) Los animales como la vaca, la oveja y otros, se alimentan de las plantas que comen y del agua que beben; 4) El hombre toma para su alimentación, principalmente, agua, plantas y animales.

Este tipo de operativos didácticos lo que hace es corroborar la manera como se representó disciplinalmente la experiencia alimenticia en la escuela, dándole cabida a una lectura moderna de esta práctica. El legado evidente y sugerido en la premisa mayor pareciera estar aún vigente, pues en la actualidad se insiste en la misma idea de que necesitamos alimentarnos para no morirnos, pero ahora se agrega con vehemencia que si comemos mal, también nos podemos morir.

Junto con este postulado, que desde aquellos momentos se creó desde la burocracia estatal, también se planteó una especie de tautología o círculo

vicioso sobre los otros principios fundantes de la alimentación escolar que hoy se repiten mecánicamente en planes de alimentación y currículos: despertar en los niños su interés en el conocimiento y uso de los alimentos, e instruir a los niños sobre buenos hábitos para una buena alimentación, perspectiva que pasa por alto que las prácticas de culinaria y comensalidad expresan relaciones sociales altamente ritualizadas y formalizadas, además de procedimientos complejos que, si se tuvieran en cuenta para armar un plan de alimentación en la escuela, necesariamente tendrían que considerar que comer "sirve no sólo para conservar la maquinaria biológica del cuerpo, sino para concretar una de las maneras de relación entre la persona y el mundo, al perfilar así una de las marcas fundamentales en el ámbito espacio – temporal (De Certeau, 1999 [1994]: 189)".

1.7 CONCLUSIÓN

La propuesta de Bejarano para organizar la minuta escolar, las recomendaciones hechas desde el Simposio de Cali sobre nutrición para establecer un puente entre la escuela y la casa con la intención de mejorar la calidad de la nutrición de la comunidad, y la guía didáctica desarrollada por la FAO para que los niños entiendan el sentido de la alimentación desde una

perspectiva biológica, son una muestra de la manera como se construye la subjetividad moderna. La escuela, y en uno de los casos el hogar, recibe una serie de guías fundadas en el conocimiento científico para fabricar su propia subjetividad. Se trata de textos prescriptivos y prácticos que poseen una semántica donde se divulgan nociones, conductas y métodos para vivir la experiencia alimenticia civilizadamente y para ordenar la conducta diaria (Foucault, 2007-1 [1984]).

De esta forma, se produce un discurso con fundamentos teóricos, con un sistema de poder que lo difunde y con unos sujetos que adhieren a él. Discurso que se usa primordialmente para delinear la identidad de los niños en la escuela y el cual tiene la gran ventaja de estar sustentado en “leyes sólidas”. Los argumentos morales que impulsaron al padre Campoamor a alimentar a los niños en Bogotá en 1910, dieron paso a los científicos y administrativos. Esto principios prácticos se introducen para ser naturalizados e incorporados sin reflexionar sobre ellos. Las costumbres populares alimenticias, y los estilos de vida alrededor de ellas, fueron entendidas como desviaciones sociales, culturales y médicas (Frykman y Lofgren, 1987).

Lo paradójico es que estas políticas implementadas para cambiar los hábitos y costumbres alimentarias de la población pasaron por alto que las opciones de

los pobres no son infinitas, sino más bien “estructuralmente limitadas” (Aguirre, 2011: 62). A partir de este momento, los niños pobres llegarán a la escuela pública a exponerse a las pedagogías sobre las buenas maneras y la alimentación correcta, contando con el apoyo de profesores, doctores y trabajadores sociales, a los cuales hemos denominado como agentes del desarrollo.

Es así como la escuela se convierte en un territorio conformado por una población que se ordena social y simbólicamente desde el conocimiento experto. El uso de este conocimiento, además de ilustrar cómo opera la biopolítica en la modernidad, también muestra cómo se constituye la soberanía moderna, que consiste precisamente en el ordenamiento del espacio: en términos macrosociales sería el urbano y en términos microsociales sería la escuela; es decir, las decisiones biopolíticas, además de procurar el ordenamiento social y simbólico del territorio, también apuntan al aseguramiento de éste (Foucault, 2008 [2004]). Ordenamiento y seguridad irán aparejados y ese es el direccionamiento que tuvo la escuela desde el momento en que el Estado la intervino para alimentar a los niños. También es claro que el asunto de alimentar a los niños no se redujo a un ejercicio pedagógico sobre nutrición, sino que significó una construcción social complicada e imbricada por

sus respectivos procesos económicos, sociales e históricos (Flórez-Malagón, 2008).

Las pedagogías que se introducen para que circule este discurso experto en ocasiones son acogidas normalmente, pero en otras se ven alteradas por factores como la historia social de los encargados de la alimentación escolar o por problemas estructurales de las organizaciones responsables de hacer llegar la comida al restaurante escolar. Miremos entonces, en el capítulo II, cómo desde las experiencia recogidas en campo este discurso es acogido o resignificado por los agentes sociales que han sido asignados para reproducirlo.

CAPÍTULO II

APRENDIZAJES EXPERTOS E INFORMALES SOBE LA ALIMENTACIÓN

> *"El comedor escolar en el nivel nutricional es un avance muy bueno porque realmente uno en la casa no cocina como se hace en los comedores escolares. La dieta de la casa generalmente no es balanceada: no contiene una ensalada o un buen jugo, o un proteico, o las harinas necesarias, todo como debe ser para que cumpla nutricionalmente. Aparte, se está acostumbrado a la nueva generación, a consumir frutas y verduras, que, en realidad, se habían dejado de consumir muchísimo".* Manipuladora de alimentos del Colegio INEM (Bogotá, diciembre de 2009).

2.1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es visibilizar las condiciones en las que se reproducen el conocimiento formal y el informal en las cocinas de los restaurantes escolares de algunas escuelas públicas de este país. En estas circunstancias, la tesis central que orienta el análisis sostiene que el encuentro entre los conocimientos formal e informal en el proceso de pedagogización de los agentes encargados de alimentar a los niños y en la aplicación práctica de sus saberes, genera una permanente tensión entre estos dos tipos de conocimientos, y una tendencia fuerte a cuestionar los aprendizajes y prácticas informales de alimentación.

Este tipo de relaciones y tensiones se dan en un campo como el de la educación que históricamente se construye sobre los pilares del conocimiento formal, el cual inevitablemente se ve influenciado por el conocimiento informal en el momento en que se decide que los niños se alimenten en la escuela[34]. Por consiguiente, la escuela establece alianzas permanentes con los saberes científicos, especialmente con las ciencias de la salud, para contrarrestar las filtraciones de gustos, costumbres y hábitos provenientes del saber popular y de la industria cultural.

Un campo, nos enseña Bourdieu (1997), hace referencia a un espacio social estructurado que tiene reglas precisas, competencias propias y prácticas especializadas, lo que hace que esté conformado por instituciones y agentes, los cuales establecen luchas hegemónicas y simbólicas entre sí por el control de diversos capitales: social, cultural, simbólico, corporal, lingüístico y económico. Complementariamente, Bourdieu (1997: 25) sostiene que un campo, por un lado, "es el espacio donde se construye una visión interpretativa, una mirada de conjunto y de apuesta por la construcción de sentido; por otro lado, el campo es un dispositivo que propicia la existencia de objetos, discursos, sujetos, conocimientos y acciones. Así, un campo es a la vez <productor –

[34] En el capítulo I de este estudio se expone el marco sociohistórico de la alimentación escolar en Colombia.

limitador> de sentido y <productor-formador> de nuevas dimensiones formativas".

Es en estas particularidades de un campo que se establece esta relación de encuentro y tensión entre el conocimiento formal e informal, encarnado en los diferentes agentes sociales que se dan cita en los restaurantes escolares. Por tal motivo, es preciso entender cómo el campo de la educación organiza su discurso acerca de la alimentación, qué tipo de relaciones de poder y saber comporta, a qué teorías reconoce y da lugar, y qué proposiciones y enunciados produce. Para lograr este cometido, es necesario delimitar qué se entiende por conocimiento formal e informal y, posteriormente, mostrar -con las experiencias recogidas en campo- cómo se desarrollan las luchas hegemónicas y simbólicas entre los diferentes agentes encargados de la alimentación de los niños.

Sin embargo, antes de adentrarnos en esta discusión, es preciso señalar que para el desarrollo de este análisis se utilizó la información recolectada en el trabajo etnográfico –realizado con el objetivo de conocer cómo estas instituciones viven la experiencia alimenticia- y en las entrevistas semi-estructuradas hechas a las manipuladoras de alimentos y cocineras. Este procedimiento metodológico facilitó el planteamiento de un contraste entre las dinámicas, procedimientos y lógicas presentes en algunos restaurantes

escolares de escuelas públicas de Bogotá y en algunos restaurantes escolares de escuelas públicas de dos zonas rurales de este país: Silvia - Cauca y La Cumbre - Valle del Cauca[35].

2.2 CONOCIMIENTO FORMAL

En el caso de los que cocinan, el conocimiento formal de la alimentación se obtiene mediante capacitaciones técnicas en: procedimientos sobre manipulación de alimentos, procesos de desinfección e higiene, preparación de alimentos en cocinas frías y calientes, nutrición, cálculos sobre el tiempo de vida de los alimentos, refrigeración a diversas temperaturas, lectura precisa de las minutas (elaboradas por expertos en nutrición), peso de los alimentos y uso de vestuario requerido para estar en una cocina industrial. También se capacita en valores de superación personal, sentido de pertenencia y trabajo en grupo; incluso, para evitar el desgaste físico, se instruye en cómo realizar pautas activas mientras se trabaja. Finalmente, se enseñan protocolos para el servicio adecuado de la comida en el comedor escolar. Quienes siguen esta formación, terminan recibiendo la titulación de manipulador de alimentos.

[35] Los colegios públicos considerados para el análisis de este capítulo son: 1) Bogotá: Colegios INEM, República de Bolivia y Nueva Delhy 2) Silvia- Cauca: Institución Agropecuaria Guambiana. 3) La Cumbre - Valle del Cauca: Institución Educativa Simón Bolívar y Escuela Marco Fidel Suárez.

En el caso de los maestros, el conocimiento formal es adquirido a través de su formación disciplinar en el campo escolar. Esta experiencia la usa el educador para enseñarle al niño principios de buena nutrición, maneras de mesa y buen comportamiento en el comedor; también la utiliza para infundirle valores al estudiante acerca del privilegio de comer en la escuela y así evitar el desperdicio de los alimentos. Finalmente, el maestro emplea su saber para verificar que, efectivamente, los alimentos que llegan al comedor hacen parte de una dieta balanceada.

Es así como la formación que adquieren estos agentes sociales sirve para guiar una experiencia pedagógica que determina la construcción de sus subjetividades y la manera como asumen la experiencia alimenticia. Por consiguiente, las formaciones técnicas y disciplinares están inscritas en un orden social que no puede abstraerse ni aplicarse como si se tratara simplemente de formalizaciones que adolecen de un contenido simbólico, cultural y políticamente situado. Dicho de otra forma, ni las capacitaciones técnicas son simplemente el aprendizaje de protocolos y de herramientas para hacer que el proceso de producción de comidas sea más eficiente y rápido, ni el aprendizaje y transmisión disciplinar es un acto meramente didáctico. Ambas situaciones hacen parte de los fundamentos antropológicos de un sistema cultural de producción en el que el rendimiento, la precisión, el dominio

científico y el trabajo axiológico se consideran factores determinantes en la consecución de la satisfacción humana y el progreso.

De esta forma, el dominio y aplicación de una técnica o una disciplina hace parte de un procedimiento y de un proceso de sedimentación cultural, en el cual el conocimiento formal se naturaliza y se replica como factor de transformación social. Este sustento técnico y disciplinar tiene la gran ventaja de que raras veces es sometido a cuestionamiento, puesto que se asume que sus principios y propuestas son irrefutables por ser derivados de los avances realizados en la ciencia y la tecnología.

En este sentido, Teuteberg (2007) reconoce que -antes de la era industrial en Europa- la alimentación, a partir de los estándares de la ciencia y la tecnología moderna, fue deficiente en la medida en que los productos disponibles eran difíciles de digerir, pobremente preparados y, en ocasiones, adulterados de manera inadvertida o deliberada, provocando enfermedades fatales en las poblaciones de este continente. La elevada mortalidad infantil, especialmente en niños pequeños, “era producto de una alimentación inadecuada y sin control higiénico; de igual forma, como resultado de la mala nutrición la productividad individual en el trabajo era relativamente baja (Teuteberg, 2007: 235)”.

En Europa, desde la segunda mitad del siglo XIX, Teuteberg (2007) y Goody (1995 [1982]) destacan varios factores estructurales –es decir, políticos, socioeconómicos y tecnológicos- que permitieron el surgimiento de un conocimiento formal que se constituiría en la base de la conformación de los hábitos de alimentación modernos:

El primero fue el incremento de la producción agraria estimulada por la rotación de cultivos, la fertilización artificial y la introducción de maquinaria y herramientas nuevas para las labores agrícolas. El segundo fue la liberación de la mano de obra del viejo sistema de producción feudal, acompañada de una redistribución y privatización de la tierra. Estas circunstancias conllevaron la colonización de tierras que se utilizaron para la producción agrícola y ganadera; en consecuencia, aumentó la producción y consumo masivo de carne de cerdo. El tercer factor estructural fue el desarrollo del transporte ferroviario y marítimo que fortaleció los mercados internos y externos, además de la llegada de nuevos alimentos a áreas remotas con un efecto profundo en la cultura culinaria de diversas regiones europeas.

Otro factor estructural, sumamente importante para la consolidación y legitimación del conocimiento formal, fue la aplicación de resultados de investigación provenientes de la fisiología de la nutrición en el procesamiento

industrial y comercial de alimentos. Por ejemplo, nuevos métodos de preservación de alimentos permitieron la masificación de muchos productos; además, esto les facilitó a los productores depender menos de las estaciones para la obtención de cosechas. Según Goody (1995 [1982]: 200), el surgimiento de la cocina industrial en Occidente está fundamentado en cuatros áreas: 1) conservación, 2) mecanización, 3) venta minorista y mayorista, 4) transporte.

Finalmente, la publicidad estableció un puente estratégico entre productores y consumidores no solamente para el mercadeo de productos, sino también para la difusión de representaciones simbólicas de lo que significaba comer con buen gusto y nutritivamente. Esta revolución cultural cambió para siempre las maneras de comer de las personas y demostró empíricamente, a través del conocimiento formal, la necesidad de estandarizar los procesos de producción y distribución de alimentos, de establecer protocolos de control higiénico y de promover hábitos alimenticios sanos y civilizados (Teuteberg, 2007).

El conocimiento formal de la alimentación también se produce y se difunde a partir de las ciencias sociales. Por ejemplo, los sociólogos de la alimentación estudian problemas como la desnutrición, la hambruna y la inequidad en la distribución global de los alimentos; así mismo, investigan enfermedades como la gordura, la bulimia y la anorexia producidas por el mal manejo de las dietas

(Harris, 1998; Anderson, 2005; Goody, 1999; Contreras, 2002; Messer, 2002). Contreras (2002) expresa que la tendencia en los estudios sociológicos es realizar análisis factoriales con la intención de caracterizar el consumo de alimentos tradicionales y modernos. Apoyados en bases de datos de consumos dietéticos y estudios históricos, estos investigadores hallaron información en las recetas, respecto a la mezcla de lo tradicional con lo moderno. Estas decisiones dependen de variables como la renta, el nivel de escolaridad y preferencias alimentarias individuales. A partir de dichos datos, se calcularon los cambios en las dietas y las implicaciones en la nutrición de las poblaciones estudiadas; además, se propusieron estrategias de intervención para corregir los problemas encontrados.

Otro problema de investigación de gran trascendencia para esta disciplina es la auto–suficiencia alimentaria, abordada como una posible solución al problema del hambre a escala global. Finalmente, el impacto de la modernidad tardía o postmodernidad en las prácticas de alimentación también provocó reacciones entre los sociólogos, quienes plantearon la desestructuración de los comportamientos alimentarios, en el sentido de que las ciudades obligan a un estilo de vida en el que ya no se come en familia, sino en diferentes espacios tales como los lugares de trabajo, la escuela, la calle, etc. Por tal motivo, los temas de las loncheras, las comidas rápidas, los suplementos vitamínicos, la

comida light, etc., comenzaron a trabajarse recientemente (Harris, 1998; Anderson, 2005; Goody, 1999; Contreras, 2002; Messer, 2002).

Por su parte, a los psicólogos les concierne conocer las razones de cómo y por qué las personas deciden comer determinadas alimentos que les ocasionan placer, problemas de salud o fobias. En esta disciplina, varios estudios conexiones entre la comida, el gusto, el placer y el disgusto (Contreras, 2002; Messer, 2002). Al respecto, Contreras (2002: 42) afirma que:

> *Los psicólogos del gusto sugieren que la gente aprende a aceptar, incluso a gustar sabores muy picantes como la pimienta de ají porque pasan por un cambio <<afectivo>> y experimentan la sensación como placentera y asociada con el acto social positivo de la comida; además, se puede aprender a asociar productos aborrecibles con sus efectos nutritivos u otros efectos fisiológicos, y de esta manera valorar positivamente su sabor*.

Ciertas vertientes de la antropología durante el siglo XX, debatieron sobre el origen de la cultura: si éste reside en el mundo material -compuesto y estructurado por los sistemas de producción económicos, artefactos y técnicas- o si, por el contrario, su génesis se halla en el mundo simbólico. De igual forma, se problematizó por qué las personas escogen ciertos alimentos y los utilizan de determinadas maneras o por qué comemos lo que comemos. El interés también se centró en saber cómo las creencias religiosas, ciertas prácticas y rituales determinan las maneras de comer y cómo estas maneras de comer afectan al medio ambiente y los procesos evolutivos (Harris, 1998; Anderson, 2005; Goody, 1995 [1982]; Contreras, 2002; Messer, 2002).

Por ejemplo, Anderson (2005) refleja claramente el diálogo interdisciplinar entre antropología y biología argumentando que el sistema alimentario es necesario analizarlo como un proceso integrado por la cadena: producción, distribución y consumo, por lo que hay que prestar atención a aspectos biológicos, culturales, políticos y económicos. El mismo autor sostiene que en el marco de la antropología, estudiosa del tema de la alimentación, existen teorías que son estrictamente ecológicas y económicas (las cuales conciben dicho tema como un asunto determinado por la biología, es decir, por aspectos nutricionales, instintivos y ambientales). Pero también destaca que hay teorías que ven la relación entre cultura y sociedad a partir de una estructura monolítica separada de la biología. Su propuesta es unificar ambas perspectivas para dar una explicación más coherente a la pregunta ¿por qué comemos como comemos? A esta fusión teórica se le denomina perspectiva biocultural, sobre la que Anderson (2005: 4) señala que: "las necesidades nutricionales son determinadas por aspectos biológicos. Es cierto que el sistema natural puede alterar estas necesidades; sin embargo, los aspectos más básicos son inalterables; es decir, que todos requerimos de proteínas, vitaminas, calorías, etc. Las preferencias, no obstante, están determinadas notoriamente por fuerzas socioculturales".

Se puede afirmar, de manera general, que los antropólogos se dedican a estudiar la cultura producida por los seres humanos, atendiendo a factores espaciales y a procesos evolutivos. Dichas indagaciones también incluyen el estudio de sus culturas propias y de las instituciones sociales que las componen, así como la realización de análisis comparativos entre diversos contextos culturales – denominados como *cross-cultural studies*. Los temas más comunes se relacionan con problemas económicos, nutricionales, de desigualdad, de género y con el análisis de la cocina y la comida como formas simbólicas (Douglas, 1997; Messer, 2002; Belasco, 2005). De manera más particular, el interés se centra en el estudio de tópicos tales como la obtención de alimentos y la relación que esta práctica tiene con la cacería, la recolección, la siembra, el almacenamiento y la distribución de comida. Incluso, a algunos antropólogos les interesa entender la forma como se presenta y sirve la comida, y las maneras como se tratan y eliminan los desperdicios (Harris, 1998; Anderson, 2005; Goody1995 [1982]; Contreras, 2002; Messer, 2002).

Es así como los trabajos en las ciencias sociales conforman un conocimiento formal prolífico y valioso que permite comprender las interrelaciones del mundo natural y cultural, el desarrollo de técnicas para la domesticación de plantas y animales, las dinámicas sociales que la cocina y la comensalidad engendran, y la emergencia de desigualdades sociales, las relaciones de poder que son

inherentes a estas prácticas, el establecimiento de las identidades culturales y la identificación de actividades determinadas por la condición de género (Anderson, 2005; Goody,1995 [1982]). De igual forma, estos saberes son considerados en la configuración de estrategias de intervención trazadas en programas de alimentación y nutrición, en las que el papel de trabajadores sociales, psicólogos y sociólogos es crucial en la reproducción del conocimiento formal[36].

2.3 CONOCIMIENTO INFORMAL

El conocimiento informal se contrapone al formal en el sentido en que no está formalizado y regularizado, y si bien reproduce variadas experticias aprendidas desde espacios formales -como la escuela o una institución técnica, o informales como la casa- circula de manera espontánea en medio de diversas experiencias de socialización.

[36] En el primer capítulo vimos que para el caso de Colombia las grandes transformaciones en las maneras de comer, propiciadas por el conocimiento formal, se generaron una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, debido a las decisiones biopolíticas sobre la alimentación, especialmente en el contexto de la escuela. En ese capítulo se explica detalladamente la estrategia -apoyada en las ciencias de la salud y la educación- que llevó a la racionalización y domesticación del gusto.

En el caso del conocimiento culinario, éste se expresa de manera tácita mediante la acción performativa de cocinar y de enseñar a comer a través del sabor. Esto implica el despliegue de destrezas que provienen de la memoria sensorial y que suelen evocar la cocina de la casa, la cual es un espacio fundacional para la formación del gusto; las experiencias culinarias y de comensalidad vividas en este espacio se convierten en memoria gustativa. La recuperación de esta memoria implica una recepción sensorial de la historia individual que permite la reconstrucción dinámica de la cultura a partir del cuerpo y las emociones (Serematakis, 1994). En este sentido, Le Breton (2006: 274) señala que: "al igual que los demás sentidos, el gusto es una emanación de todo el cuerpo, según la historia personal de cada individuo. El gusto es el sentido de la percepción de los sabores, pero responde a una sensibilidad marcada por la pertenencia social y cultural, y por la manera en que el individuo singular se acomoda a ella, según los acontecimientos propios de su historia".

Por tal motivo, existe una historia social del gusto en las prácticas de cocina y comensalidad que hace alusión a lo que se asimila desde que se nace, a la manera como se ordenan el tiempo y el espacio, a lo que se considera bonito, feo, rico, repulsivo, desagradable, memorable, coercitivo, etc. Cocinar y comer son experiencias sociales en las que se generan vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la

condición humana, y hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos. A partir de estas incorporaciones y ordenamientos, se obtiene parte del conocimiento con el que nos orientamos y movilizamos cotidianamente en el mundo. Dicha acumulación de saberes acerca de la alimentación, se construye mediante diversas experiencias de socialización en la vida cotidiana que, en la mayoría de ocasiones, son de carácter informal y espontáneas.

En esta misma dirección, es necesario anotar que los gustos no permanecen estáticos: lo que en una época se consideró como un plato rico que generó afiliación y orgullo entre una comunidad, puede ser perfectamente redefinido y percibido en el presente como algo de mal gusto, vulgar, pesado, grasiento o causante de enfermedades. Los cambios en los gustos y las maneras de comer ocurren porque el conocimiento informal coexiste con el formal y la innovación; es decir, que la alimentación está permanentemente influenciada por nuevas concepciones teóricas relacionadas con la salud, las transformaciones tecnológicas y los consumos culturales (Warde, 1997).

Por ejemplo, en Tuluá - Valle del Cauca, durante la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de las cocineras preparaban las arepas con manteca de cerdo, queso y con la nata que se produce cuando se hierve la leche. Esta amalgama

de elementos, mezclados en la masa del maíz, garantizaba un sabor exquisito en las arepas de acuerdo con las cocineras de esa época. Actualmente, esta costumbre se abandonó porque se entiende que el exceso de grasa contenido en esta receta crea serios problemas arteriales. En este sentido, la alimentación escolar es reconocida, en ciertos ámbitos, como una superación de las malas costumbres alimenticias de la casa, tal y como lo expresa una manipuladora de alimentos en el testimonio que destacamos como el epígrafe de este capítulo:

> *El comedor escolar en el nivel nutricional es un avance muy bueno porque realmente uno en la casas no cocina como se hace en los comedores escolares. La dieta de la casa generalmente no es balanceada: no contiene una ensalada o un buen jugo, o un proteico, o las harinas necesarias, todo como debe ser para que cumpla nutricionalmente. Aparte, se está acostumbrado a la nueva generación a consumir frutas y verduras que, en realidad, se habían dejado de consumir muchísimo". Manipuladora de alimentos del Colegio INEM* (Bogotá, diciembre de 2009).

Asimismo, el conocimiento informal de la alimentación se expresa de manera anónima porque es difícil determinar su procedencia y autoría. Anderson sugiere que en realidad la historia de la cocina es una sin nombres ni autores, a diferencia de la historia de la violencia y las guerras, narradas, por lo general, de forma oficial. En este sentido dice que:

> *. . . quien(es) haya(n) inventado el pan de trigo (un producto híbrido complicado), benefició a la humanidad más que cualquier héroe reconocido. No tenemos la menor idea de quién inventó el pan, pero sí sabemos muy bien quienes fueron Pinochet, Stalin o Hitler; no conocemos los nombres de los inventores de las tortillas de maíz, pero sí el de los conquistadores españoles que acabaron con las comunidades que sembraban y consumían el maíz en sus cocinas. Millones de personas que viven en el planeta, a pesar de pasar desapercibidos, se dedican a cuidar a otras: viven en medio del silencio del pan, la calma de un plato de arroz, el regocijo del vino y la luz que emana de una copa de café (Anderson, 2005: 2)".*

En el contexto de estas prácticas, este carácter tácito y anónimo del conocimiento informal hace que se les reconozca como saberes menores y secundarios. Desde esta perspectiva, De Certeau y Giard (1999: 159) argumentan que la cocina y la comensalidad:

> *. . .se sitúan en el nivel más elemental de la vida cotidiana, en el nivel más necesario y más menospreciado" y proponen "aceptar como dignas de interés, análisis, registro, estas prácticas ordinarias consideradas insignificantes. Aprender a mirar estas maneras de hacer, fugitivas y modestas, que a menudo son el único lugar de inventividad posible del sujeto: invenciones precarias sin nada que las consolide, sin lengua que las articule, sin reconocimiento que las eleve; chapuzas sometidas a la pesadez de las limitaciones económicas, inscritas en la red de las determinaciones concretas.*

Las transformaciones del conocimiento informal son de interés para algunos historiadores que le siguen el rastro a aquellos encuentros interculturales que reacomodaron para siempre las prácticas de alimentación. Se destaca el trabajo de Cowan (2007), el cual se ocupa de explicar la marca que tuvo para la cocina europea el encuentro con las comunidades indígenas del continente americano a partir del siglo XV. En este trabajo se explica cómo en Europa el tabaco, el chocolate y otras especias nativas de América fueron utilizados inicialmente por los galenos como productos medicinales. De igual manera, se hace referencia al revolcón gastronómico que causó en la culinaria europea la llegada de productos como el tomate, el chocolate, el maíz y diversas especias.

También el trabajo de Mintz (1997) muestra cómo el azúcar tuvo un efecto profundo en la cultura moderna. En éste se presentan las luchas políticas y económicas que tuvieron lugar por el control de esta materia prima en el

mercado mundial, la relación de dependencia entre centro – periferia, el papel de la esclavitud en esta historia y el impacto que tuvo en la culinaria europea con el paso del tiempo. Otros historiadores se interesan en las recetas y en técnicas de cocción, tratando de comprender cuándo, dónde y cómo determinados alimentos o ingredientes fueron sembrados, producidos, preparados y consumidos en un período determinado (Freedman, 2007; Cowan, 2007) para mostrar las experticias que le son propias al conocimiento informal.

2.4 LOS LUGARES DE LAS PRÁCTICAS

Una manera de percibir la relación y tensión entre el conocimiento formal e informal es a través de las vivencias que tienen los cocineros de las escuelas públicas en los procesos de selección para trabajar en el restaurante escolar, en las capacitaciones, en la práctica misma de cocinar y en sus rutinas cotidianas. Las descripciones que realizan de estas experiencias hace que aparezcan inevitablemente sus historias de vida, sus sensaciones respecto a la acción de cocinar, sus aprendizajes culinarios previos, sus emociones acerca de la responsabilidad de cuidar y enseñar a comer a los niños a través del sabor, sus sinsabores y frustraciones con un trabajo que es arduo, que opera a partir de una lógica industrializada que estandariza la vida y el acto de comer. Y es que:

> *. . . la inmanencia del cuerpo no se agota cuando se le encomienda a la razón productiva, se lo apresta para el desempeño económico, se lo educa en los cuidados higiénicos y médicos, se optimiza el uso de su energía, se lo ajusta a la cinética fabril. . . [ ]. Otra es la dimensión corporal que se disponen a ocupar los discursos sobre el significado de las prácticas que trascienden esta dimensión material para administrar las propiedades emocionales que se originan en el cuerpo y cargarlas de sentido. . . [ ] establecer un contacto directo entre las acciones externas del cuerpo y sus representaciones- imágenes de lo más recóndito de la esencia humana, de sus emociones, sentimientos, ideas y pasiones- a través de interpretaciones sensibles de las percepciones sensoriales, en una palabra de estesias* (Pedraza, 1999: 269).

Imágenes, emociones, retóricas corporales que son narradas por estos agentes, lo que metodológicamente ayuda a establecer un diálogo con ellas y evita así hablar del cuerpo como un mero operador lingüístico. El cuerpo en estas recreaciones *es* la carnalidad de una existencia que es diferencial y cultural, lo que implica que el conocimiento también se encarna y deja huellas: conocer tiene que ver con todo lo vivido, con lo experimentado a partir de las prácticas por más obturaciones que se intente hacérseles.

La recuperación de estas experiencias le apuesta a dar cuenta de una antropología del cuerpo situada culturalmente y que involucra formas de organización de la energía humana presentes en estas prácticas, las cuales se evidencian mediante su expresión material y emocional. Williams (2001 [1958]) propone el concepto de "structure of feeling" para entender estas expresiones que se aprehenden estudiando cómo se viven las interacciones entre formas de organización expertas y las prácticas cotidianas de culinaria y comensalidad

que se construyen, como hemos indicado, entre el encuentro tensional del conocimiento formal e informal. Veamos entonces algunas experiencias.

2.5 LAS MANIPULADORAS DE ALIMENTOS DE ALGUNAS ESCUELAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ

Los siguientes testimonios son ofrecidos por las manipuladoras de alimentos de los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, en los cuales realicé mi trabajo de campo: Colegio INEM, Colegio República de Bolivia y Nueva Delhy. Las entrevistas se realizaron en sesión de grupo y tuvieron como objetivo principal evaluar las fortalezas y debilidades de los restaurantes. Durante noviembre y diciembre de 2009 participé de la evaluación del programa "Bogotá sin Hambre" de la Alcaldía de Bogotá, realizada por el grupo de Investigación Género y Cultura de IESCO –Universidad[37].

El objetivo de este grupo de investigación fue recoger, a través de la realización de grupos focales, las percepciones acerca del funcionamiento de los comedores escolares de los diversos actores involucrados en su

[37] Durante este ejercicio de evaluación visité los comedores escolares de estos colegios y participé activamente en las entrevistas -grupos focales y talleres- hechos a estudiantes, profesores, personal de aseo, manipuladores de alimentos y padres de familia.

funcionamiento: estudiantes, profesores, personal de aseo, manipuladores de alimentos y padres de familia que hacen servicio voluntario apoyando logísticamente el funcionamiento del comedor. Igualmente, el estudio se propuso como objetivo específico: "establecer si el Programa de Comedores Escolares ha contribuido a mejorar de manera integral la calidad de vida y el bienestar de los y las estudiantes beneficiarios del mismo". Este ejercicio se llevó a cabo por petición de la Caja de Compensación Familiar Compensar, a quien la Secretaría de Educación de Bogotá le entregó la licencia para manejar el funcionamiento de los comedores escolares de las escuelas públicas de esta ciudad. Compensar deseaba conocer, en ese momento, el impacto del comedor en sus usuarios, es decir, si su manejo ayudaba o no a mejorar las condiciones de vida de la comunidad participante de esta experiencia.

2.5.1 Proceso de selección: se buscan cuerpos sanos y dispuestos a aprender

> *Hicieron un examen de conocimientos generales, otro de limpieza y desinfección y sobre qué sabe uno de cocina. Si uno pasa este examen, pasa al segundo que es de matemática; ahí se va más de la mitad. Después entra uno a la cocina y es observado cómo se desempeña: si lava el producto antes de cortarlo, todo eso. Te miran si uno se baña las manos, lo van analizando, evaluando, mirando el tipo de persona que es uno. Esta parte del examen la hace el jefe de cocina. En las otras áreas está el intendente. Él llega a hacer el examen de matemáticas. Después que uno pasa la prueba, uno espera que lo llamen; si lo llaman a uno, pasó. Esto da mucha alegría. De ahí, vienen los exámenes médicos. Si los exámenes salen bien, hace un curso de manipulación, firma contrato y empieza a trabajar. Ese proceso dura más o menos dos meses, si a uno no le salen mal los exámenes. El proceso de selección es largo. Uno llega allá y como que se siente impedido y cree que no va a ser capaz de cocinar para tantas personas. Yo entré con muchos nervios, pero igual con mucho entusiasmo. Cuando yo me meto en algo, yo le meto la ficha. Entonces entré asustada, a la defensiva, pensando cómo me iban a tratar* (Irma – manipuladora de alimentos- Colegio INEM).

Esta descripción recrea la forma como el conocimiento formal evalúa la experiencia previa en la cocina para depurarla o desecharla. El testimonio muestra el tipo de habilidades que se demandan y las condiciones corporales requeridas para este tipo de trabajo. Someterse a la prueba genera grandes expectativas, nervios y ansiedad, ya que está en juego no sólo la posibilidad de entrar a trabajar, sino también la de demostrar que efectivamente hay una familiarización con el conocimiento formal. Se trata de entrar en el juego y el significado de esto *"*es lo que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, para aquellos que participan en él y que reconocen ahí de ese modo sus asuntos en juego (es la ilusión) en el sentido de inversión/inmersión en el juego y en los asuntos en juego, de adhesión a los presupuestos – doxa - del juego (Bourdieu, 1991[1980]: 113)".

Así, para ser aceptado en este "juego", se hace inicialmente un examen disciplinar de algo que se denomina "conocimientos generales" (doxa). De esta forma, la mirada de quien evalúa, el jefe de cocina, está pendiente del buen manejo de prácticas de asepsia y del domino de habilidades como cortar y picar, las cuales— demuestran que el candidato es apto para trabajar funcionalmente en una cocina industrial.

Esta mirada experta se construye a partir de una posición teórica que permite observar y calificar objetivamente desde la distancia el desempeño de otros y al "tipo de persona" que ejecuta el ejercicio; y es que aquí la teoría:

> *. . . la misma palabra lo dice, es espectáculo y no puede contemplarse más que desde un punto de vista exterior a la escena en que se desarrolla la acción, la distancia no está tanto donde se la busca de ordinario, es decir, en la diferencia entre tradiciones culturales, como en la separación entre dos relaciones con el mundo, teórica y práctica.* (Bourdieu, 1991[1980]: 34).

También se examina la familiarización de competencias matemáticas como dividir, medir, pesar en onzas, gramos, libras o kilos; finalmente, el cuerpo es sometido a revisión médica para asegurar que es sano y apto para este trabajo. La evaluación en su conjunto selecciona cuerpos competentes que hayan iniciado procesos de autocorrección de costumbres inapropiadas en las prácticas de alimentación. Con el examen, de manera anticipada, se corrigen poco a poco "las posturas, lentamente una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, en el automatismo de los hábitos. . . (Foucault, 2009 [1975])". En síntesis, el examen extrae todo tipo de desviación, todo tipo de hábito o manía anclada al pasado que no concuerde con los protocolos y con la lógica operativa del restaurante. Además, si se pasa la prueba, es necesario realizar un proceso de capacitación en el que se aprenden:

> *. . . muchas cosas acerca de la calidad de los alimentos, de las desinfecciones, del tiempo de vida de los productos, de cómo manejar grupos grandes, grupos pequeños, cómo manejarse en un ambiente laboral. Nos capacitan diariamente acerca de ser mejores personas, sobre matemáticas y sobre cómo influyen éstas en nuestra vida diaria* (Irma – manipuladora de alimentos- Colegio INEM).

De esta forma, se consagra al candidato(a) con el título de *manipulador de alimentos*. El calificativo de cocinera se descarta y además no es apropiado usarlo en el contexto de estos restaurantes escolares, puesto que tiene una connotación peyorativa que puede ofender a la mayoría de mujeres que trabajan en la cocina escolar, tal como me lo hicieron notar cuando intervine en la sesión de grupo llamándolas cocineras[38]. La "*cocinera*" se asocia a la empleada del servicio, cuyo conocimiento de cocina no es experto, sino que está enraizado en las costumbres alimenticias populares. Después de haber pasado por una prueba como éstas y por el proceso de capacitación ofrecido por Compensar, se adquieren un estatus y una distinción que se hacen sentir y se certifican oficialmente con el título de "*manipulador de alimentos*". El hecho de manipular alimentos connota unas destrezas técnicas y teóricas de alimentación que sólo el saber formal otorga; además, convierte al individuo en "mejor persona". Pero también el título, "en tanto que medida de rango o de orden, es decir, en tanto que instrumento formal de evaluación de la posición de los agentes en una *distribución*, permite establecer unas relaciones de equivalencias [o de conmensurabilidad]" (Bourdieu, 1991 [1980]: 222). Es decir, que al realizar una capacitación estándar y otorgar el mismo título a todos, el sistema experto, representado por Compensar y el Estado, minimiza riesgos de improvisación o que se intente acudir a aquellos saberes previos aprendidos del

[38] Solamente había un hombre entre el grupo de "manipulador de alimentos", el resto eran mujeres (8). Él fue contratado por tener una capacitación técnica en culinaria, la cual cursó en Comfenalco- Bogotá.

conocimiento informal. Desde el momento en que se confiere el título de manipulador de alimentos, "las relaciones de poder y dependencia no se establecen ya directamente entre personas; se instauran, en la objetividad misma, entre instituciones, es decir, entre títulos socialmente garantizados y puestos socialmente definidos (Bourdieu, 1991 [1980]: 223)".

Paradójicamente, en estos restaurantes escolares de Bogotá el término *cocinero* está reservado para el jefe de cocina que, en la mayoría de casos, es un hombre[39], quien también es llamado chef de cocina y cuya tarea es coordinar el trabajo de las manipuladoras de alimentos. Estos chefs pasan por un tipo de capacitación más sofisticada, ya sea en una academia de culinaria o en el SENA[40]. La tarea administrativa del chef causa, en ocasiones, situaciones antagónicas entre jefe y subordinados, como suele ocurrir en cualquier organización en términos de relaciones de poder. No obstante, las manipuladoras reconocen que su labor de supervisión es indispensable para el funcionamiento racional y ordenado del restaurante escolar. El chef de cocina tiene el poder para:

[39] Solamente había una mujer con el cargo de Chef de Cocina entre las cuatro escuelas evaluadas.
[40] El SENA en Colombia es el Servicio Nacional de Aprendizaje adscrito al Ministerio de Protección Social. Esta institución estatal ofrece capacitación técnica y profesional a la fuerza de trabajo con el objetivo de apoyar su vinculación en actividades productivas. Una de las líneas de capacitación del SENA es en culinaria, la cual se realiza en diversas escuelas de gastronomía que existen en el país No sé si tiene previsto ampliar en algún lugar la información sobre este programa: cuál es el título, si hay varios niveles, qué se estudia, etc.

> *. . . hacer su equipo observando a las personas: ésta le da rendimiento, ésta no; ésta la voy a pasar para tal colegio. Pero nos lo cambiaron y nos mandaron a un chef que se llama Luis Fernando, no me acuerdo del apellido. Con él hemos tenido problemas de comunicación: un chef que administra, pero no se unta. Nos trata como si fuéramos hombres. Asigna trabajos difíciles a una sola persona. Por ejemplo, pone a fritar a una sola persona 3.200 plátanos, olvidando que la cocina caliente es un infierno, para esto se necesitan por lo menos dos* (Nelly – manipuladora de alimentos- Colegio INEM).

El hecho de que el hombre no se unte en la cocina, sino que se dedique a supervisar el proceso de preparación y distribución de los alimentos va más allá de ser mera ubicación cualificada de éste en la división social del trabajo: evidencia el sistema de oposiciones que en el espacio cocina se establecen con el cuerpo mismo y que reflejan lo que Bourdieu (1991 [1980]: 121) llama "disposiciones constitutivas de la identidad sexual"; de igual forma, como se resalta en el testimonio, refleja diferencias comunicativas.

La supuesta relación de "cercanía" que la mujer tiene con la naturaleza es interpretada en las sociedades patriarcales en términos de inferioridad: mientras el hombre la ha "dominado" y se ha alejado de ella a través de la técnica y la razón, la mujer ha estado más ligada a la naturaleza mediante la reproducción -nacimiento y amamantada-, la alimentación y la menstruación -evento que siempre le recuerda su ser biológico (Frykman y Lofgren, 1987 [1979]). En este tipo de sociedades, son las mujeres quienes llevan a cabo la transformación del mundo natural hacia el cultural: convirtiendo las materias primas en alimentos, criando a los niños y transmitiendo a otras mujeres de la familia o de su comunidad los saberes necesarios para la reproducción del sistema. La mujer

por esto mismo es calificada como más emocional y más natural que los hombres (Frykman y Lofgren, 1987 [1979]).

En este caso, no untarse, además de estar asociado a esa “disposición constitutiva de la identidad sexual”, también tiene que ver con la pulcritud que es un valor construido socialmente y que significa, en este contexto, asepsia, tiempo para administrar y vigilar, y distanciamiento del mundo natural encarnado en la cocina: mundo hecho de calor, fuego, fluidos, grasas, mezclas, sangre, tierra, vapor, sudor, experiencia del contacto que retuerce la mano cuando toca lo que está congelado o caliente.

Untarse hace que la masa pase entre los dedos y penetre la uñas; que las manos huelan a ajo, a cebolla, a carne cruda; hace que el dedo se introduzca precavidamente en la olla para probar si el alimento está lo suficientemente salado, dulce, caliente o frío. Untarse es sentir con el olfato y el gusto ese mundo que se cuece en la cocina en forma de caldo, de arroz cocinado con aceite, agua y cebolla, de lentejas cocinadas con agua, carne y papas; significa retirarse los guantes y sacarle con los dedos los ojos llenos de tierra a la papas, arrancarle la piel a la zanahoria, descuartizar el pollo, moldear las albóndigas. Untarse no sólo indica el cumplimiento de una tarea, también implica una

recopilación sensorial para someter a prueba el sabor y la calidad de lo que se cocina.

Por lo demás, no deja de ser curioso que las mujeres, quienes están al servicio del jefe de cocina, se vuelvan expertas y ganen estatus bajo su orquestación. El jefe de cocina es como una especie de nutricionista que entiende de técnicas de alimentación y de nutrición, pero que no se unta.

2.5.2 El conocimiento culinario previo

La memoria del gusto es historia sedimentada, habitus, invisible, primigenia, pre-alfabética, inconsciente (Vico, 2006 [1775]; Serres, 2003 [1985]; Bourdieu, 1991 [1980]; Seremetakis, 1996). Serres (2003 [1985]) dice que la "sabiduría viene después del gusto, ésta no puede ser sin el gusto, pero lo olvida". Con frecuencia pasamos por alto que antes de hablar aprendimos a degustar, a chupar y a oler al mundo, y que desde este contacto sensorial empezó a forjarse la memoria. Las vivencias perceptivas se acumulan, están presentes en toda producción cultural y preceden a la conciencia lingüística. Vico (2006 [1775]: 215), por otro lado, nos recuerda que saber se deriva de sabor: "sapere, saber, de donde se dice sapientia, sabiduría, que es acusar el paladar el sabor de los manjares".

Cocinar es un momento performativo en el que sabor heredado sale a flote y las diversas capas de experiencia acumulada inconscientemente se vuelven conscientes a través de la acción misma de hacer de comer (Seremetakis, 1996). Experiencia sedimentada que concuerda con la noción de habitus, el cual no es más que "historia social incorporada y naturalizada, y por ello, olvidada como tal historia, el habitus es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas *su independencia relativa* en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato" (Bourdieu 1991: 98).

Por tal motivo, una de las manipuladoras de alimentos al hablar de sus saberes previos re-conoce que: "*uno sigue con su toquecito*" -haciendo referencia al olfato y al gusto que en el ámbito de las prácticas culinarias suelen ser considerados como formas del tacto -. En el tacto hay un sentido corporal que permite dar ese "toquecito". Otra de la manipuladoras dice que "*ahora se ha perfeccionado más*" o que antes "*cocinaba para mis hermanitas, pero ahora se sigue un método*", insinuando que sigue estando presente el sabor del pasado aunque se depure. Otra señala que "*no sabía nada y se aprendió*", como si al llegar a estos lugares se hubiese borrado la memoria primigenia, la huella dejada por el gusto y se hubiese iniciado de cero. Así, el saber del sabor se

remplaza por la acción de manipular, lo que significa comenzar de nuevo para conocer. Otra, finalmente, evoca la manera como aprendió a cocinar:

> *Yo la verdad de cocina no mucho, lo normalito; y aprendí así como mirando. La cocina es más que todo la voluntad de querer que las cosas queden bien. O sea, de pronto yo lo aprendí de grande, mirando a mi madre y ya me formé una idea* (Liliana – manipuladora de alimentos- Colegio República de Bolivia).

En esta dirección, vale la pena considerar la importancia que Vico (2006 [1775]) le da al "origen vulgar" de todo conocimiento y de toda práctica social. Dicho autor insiste en la idea de que el desarrollo material y la gestación del saber son el resultado de la acción (praxis) social que se fragua en el mundo de la vida y que indefectiblemente deja siempre su rastro, al cual llama "la doblez o hábito primero". De la siguiente manera reivindica el conocimiento informal como base de los "Principios de una Ciencia Nueva", que es como titula a su obra:

> *Así pues establecida la eternidad y universalidad del derecho natural de las gentes por sus antedichas propiedades; y habiendo tal derecho manado al paso que las costumbres comunes de los pueblos; y siendo estas últimas hechos constantes de las naciones, y al mismo tiempo usos o prácticas de la naturaleza humana, y no cambiándose ésta entera en una vez, sino guardando siempre huella de la doblez o hábito primero, menester será que esta Ciencia lleve en un solo aliento la filosofía y la historia de las costumbres humanas, que son las dos partes que integran esa especie de jurisprudencia del género humano; de suerte que la primera parte de ella explique una concatenada serie de razones, y la segunda narre una serie perpetua, o sea no interrumpida, de los hechos de la humanidad, de acuerdo con dichas razones, declarando cómo las causas determinan efectos similares, y hallando por tal rumbo los orígenes verdaderos y no interrumpidos progresos de todo el universo de las naciones* (Vico, 2006 [1775]: 95).

En la cocina siempre existe un cuerpo haciendo cultura con otros y todos tienen una memoria gustativa sedimentada o un habitus incorporado; es decir, hay unos cuerpos compartiendo un lugar común y, por lo tanto, no es posible

imaginar la experiencia culinaria sin considerar los saberes previos. El sabor/saber al estar incorporado culturalmente reencarna desde el momento en que se prende la estufa hasta el momento en que se come en la mesa: es allí donde siempre está guardada la "huella de la doblez o hábito primero" de la que habla Vico. Así, mientras una de estas cocineras ponga su *toquecito* o perfeccione la cocción, se mantendrá la transmisión cultural del sabor, sin importar que esto se haga siguiendo un método o de manera fragmentada y regulada. Tampoco importa que cuando se pregunta si se cocinan platos tradicionales como ajiaco, bandeja paisa, cuchuco con espinazo o sancocho, la respuesta sea: " No se puede porque no se maneja planto hondo: de pronto frijoles con chorizo, con carne, pero nunca como en un restaurante. También tiene que ver con la dificultad que implica: ¡Imagínese usted haciendo 3200 bandejas paisas! (Nelly – manipuladora de alimentos- Colegio INEM).

2.5.3 La inventiva personal

La inventiva personal en la cocina es una labor compleja y creativa. Quienes han cocinado durante un largo tiempo desarrollan unas destrezas y una competencias bastantes sofisticadas. La experiencia del hacer cotidiano permite decir naturalmente: "ya está", "póngale un poco más de sal"; permite "lograr el punto", "calcular al ojo" "ponerle su propio toque", "intuir el tiempo de

cocción con el olfato", "encontrar el sabor ideal". De Certeau y Giard (1999: 160) destacan las siguientes:

> *Memoria múltiple: memoria del aprendizaje y de acciones vistas. Inteligencia programadora: hay que calcular con astucia los tiempos de preparación y los de cocción, intercalar las secuencias entre sí, componer la sucesión de platos para esperar el grado de calor deseado en el momento preciso. Receptividad sensorial: más que el tiempo teórico indicado por la receta, es el olor salido del horno lo que informa respecto a la evolución del cocimiento y sobre la utilidad de aumentar el grado de calor. Ingeniosidad creadora de astucias: ¿cómo, por ejemplo, arreglar la comida que sobra de modo que pueda hacerse creer que se trata de un plato diferente? Por otro lado, cada comida exige la invención de una miniestrategia de repuesto, especialmente cuando falta un ingrediente o cuando faltan utensilios.*

No obstante, es posible pensar que estas prácticas -por su carácter rutinario- son monótonas, repetitivas, obligatorias y carentes de imaginación. A pesar de ello, aunque la minuta sea rígida, esté diseñada por el nutricionista y aunque:

> *. . . no se puede hacer sugerencias, lo que sí puede cambiar es la manera como se hace. Por ejemplo, si a mí me gusta sofreír el ajo con el tomillo y la otra lo quiere echar directamente, ya eso va en uno. Digamos en el arroz de pronto hay unas señoras que fríen las cebollas y otras que no. Lo importante es que el arroz quede bien* (Nelly – manipuladora de alimentos- Colegio INEM).

Y a pesar de que:

> *. . . las cosas son como son y si allí dice lentejas con carne [se refiere a la minuta], yo no puedo darles a los niños la carne aparte y la lenteja aparte: ¡es la lenteja con carne!, sí puedo, por ejemplo, cocinar aparte la carne para que quede más blandita y guisarla aparte para que quede más rica y después revolverlas con las lentejas* (Nelly – manipuladora de alimentos- Colegio INEM).

Y:

> *Ahorita dice nuestro chef, que se está trabajando para hacerlo más gourmet. Más gourmet ¿qué es?: pues es meterle como ese toquecito especial de uno: uno sabe que para espesarlo le agrega fécula o le agrega migas* (Nelly – manipuladora de alimentos- Colegio INEM).

Cocinar es un acto creativo y delicado, aunque no sea muy notorio precisamente por ser una práctica tan rutinaria y cotidiana. La cocina sigue siendo un espacio de creación, así en estos restaurantes escolares todo esté dispuesto y definido a partir de una minuta, y de la orientación del chef.

2.5.4 Un día en la vida de una manipuladora de alimentos de una escuela pública de Bogotá

El relato que a continuación se introduce posee, en términos narrativos, una estructura lineal clásica que permite apreciar cómo es la vida diaria de una manipuladora de alimentos de una escuela pública de Bogotá desde el momento en que se levanta hasta el instante fulminante en que, como dice ella, "se toca la cama". Un relato es un acto de habla en el que se emplean diversos tropos, se sigue o no una secuencia, se hacen posicionamientos de orden moral o político, se usa un tiempo o se mezclan varios, se elabora una reflexión consciente o inconsciente sobre el espacio en que toman lugar las acciones narradas (Coffey y Atkinson, 2003 [1996]).

En el relato hay un posicionamiento que interactúa con la narrativa en la que una persona está involucrada y con la fuerza que imprime la interacción social. Harré y Langenhove (1999: 20) hablan de un posicionamiento de primer orden,

el cual “se refiere a la manera como las personas se localizan ellas mismas y a los otros al interior de un espacio esencialmente moral usando diferentes categorías y narrativas. Este tipo de posicionamiento generalmente tiene un efecto perlocucionario inmediato”. En este sentido, Ong (1987: 164) dice que “la teoría de los actos del habla distingue el acto de <<locución>> (el acto de producir un enunciado, una estructura de palabras), el acto de <<ilocución>> (que expresa un marco de influencia recíproca entre el emisor y el receptor; v. gr. , prometer, saludar, declarar, jactarse y así sucesivamente) y el acto <<perlocutorio>> (que produce efectos intencionales en el oyente, como por ejemplo, temor, convicción o valor)”.

En este caso, nos encontramos con una narrativa dinámica que recrea la cinética urbana y que realiza un posicionamiento moral y político en medio de las acciones reproductivas del hogar y del trabajo. En la descripción, el ajetreo propio de estas labores produce un efecto perlocutorio que se expresa en las estesias de lo que socialmente se considera como “doloroso, deseable, temeroso, conveniente, bienestar, progreso (Pedraza, 1999: 270)”. Se trata de las acciones de un cuerpo moldeado para la reproducción material de la cultura que expresa sus emociones, mientras su energía se distribuye en medio de las rutinas de la vida cotidiana. Veamos:

2.5.4.1 Antes de salir del trabajo

Le voy a contar cómo me toca a mí porque el lugar donde vivo no me permite llegar a ayudar a servir los desayunos; y no logro llegar por la lejanía, así que me ubican en ensaladas, en línea, en preliminares o en cocina caliente. Digamos que estoy en ensaladas. Yo entro a las 6 de la mañana. Para estar a las 6, me tengo que levantar antes de la 4 de la mañana. En la noche anterior yo dejo listo los uniformes de mis dos hijos (uno de 6 y otro de 2). La ropita del jardín, bueno todo lo que sea, incluso mi uniforme. Bueno, dejo todo listo para que sea sólo levantarme, prácticamente bañarme y salir. Dejo adelantado el desayuno y ya. Yo salgo y tengo quién me lleve mis hijos a la escuela. Salgo a eso de las 4 y veinte, 4 y media, cojo el transporte. . .

2.5.4.2 El trabajo

Llego al comedor antes de la 6, me lavo las manos y todo eso. Voy a mi área de cocina fría, hago la aspersión, meto en desinfectante los utensilios y comienzo a sacar lo de mi ensalada y comienzo a procesarla. Allá como se hace la ensalada para 3200 niños, somos dos personas en esa área. Llegamos a la misma hora y comenzamos a procesar. Digamos que si la ensalada lleva lechuga, manzana. Yo lavo la lechuga para que mi compañera la empiece a procesar, luego la manzana se desinfecta, se hace todos los procesos. Más o menos por tardar uno tiene la ensalada ya hecha entre 10 y 10 y media de la mañana, en congelación. En esta preparación se anota todo el proceso: las desinfecciones, etc. Se maneja en bolsas para que la temperatura esté entre cero y cuatro grados, siempre. Después de eso, uno arregla su área de cocina fría. Se lava las máquinas y todos los utensilios que uno utilizó. Sale de allí a ayudar a otras compañeras hasta que llega la hora de servicio. Uno va a la línea y distribuye la ensalada, por lo general.

Después de que se termina la hora del servicio, nosotras almorzamos y entramos a lavar la línea: el lavado de línea y el montado de línea. Entonces, uno lava la línea: todas las palanganas (utensilios que uno utiliza para echar los alimentos en baño maría), el desorden que quedó, lleva basura, anota, se deja todo listo, impecable para el día siguiente. Inmediatamente después se monta la línea para el desayuno del día siguiente que son los pocillos, los platos, lo que se vaya a utilizar. Luego que uno hace eso anota las basuras y lo que tenga que anotar. Los residuos sólidos y líquidos se anotan para llevar un control de cuántos residuos orgánicos e inorgánicos elimina uno en el día. Eso no se pesa, sino que se maneja por bolsas. Entonces uno anota tal cantidad de bolsas orgánicas o inorgánicas: las verdes son para orgánicas y las negras para inorgánicas.

A nosotras nos rinde muchísimo. Por lo general, si estamos terminando el almuerzo a las 3 de la tarde, a las 4 y media, 5, vamos saliendo. El tiempo de salida se lo da uno. Uno hace las cosas bien hechas y lo más rápido posible. Se supone que uno no debe trabajar más de las 9 horas; pero uno las trabaja porque uno no puede hacer las cosas más rápidas. Son 8 horas de trabajo y la hora de alimentación. Se trabaja rápido, pero con calidad porque todo tiene que salir bien.

2.5.4.3 El retorno a casa

> *Llego a mi casa de noche, tarde; entonces recojo a mis hijos donde mi mami, los llevo a la casa, les preparo comida, alisto lo del otro día, reviso si hicieron tareas, les ayudo si no las han hecho, los acuesto a dormir, les leo todas las noches. Tengo un librito de historias bíblicas o un librito de cuentos o los pongo a leer en el librito "Leito Lee". Infundí esa costumbre y ellos se acostumbraron a que yo les lea o que ellos lean. No veo televisión. A uno no le alcanza en realidad el tiempo ni para eso. Cuando veo, veo programas de interés: Discovery Channel o cosas así. Después de eso ya uno se acuesta. Por lo general, uno toca la cama y ya se duerme y suena el celular o el timbre para que uno se levante, y uno siente que no ha dormido nada, que no ha pasado nada de tiempo y ya uno se tiene que levantar a seguir. Se duerme entre cinco a seis horas.*

Esta historia urbana de la vida cotidiana contiene una escritura que deja huellas en la medida en que transcurre el tiempo de las prácticas. Una de ellas es la extensión de la racionalidad instrumental en las acciones que esta mujer lleva a cabo en la casa y en el restaurante escolar (Turner, 1991 [1982]). Esta extensión crea una marca emocional que se registra mientras se organiza la casa, se trabaja y se va a dormir: "uno deja todo listo en la noche para el día siguiente"; "uno hace las cosas bien hechas y lo más rápido posible"; "se supone que uno no debe trabajar más de las 9 horas; pero uno las trabaja porque uno no puede hacer las cosas más rápidas"; "uno siente que no ha dormido nada, que no ha pasado nada de tiempo y ya uno se tiene que levantar a seguir". El cuerpo en sus faenas es instrumentalizado tanto como soporte de la razón científica como fuerza de trabajo, pero además como medio de expresión del sujeto (Falk, 1994). Dejar todo listo, trabajar rápido, dormir poco, da cuenta de una planificación perfecta asumida por el sujeto y que es requerida para la reproducción del orden social y simbólico dominante. Y es

que “un cuerpo se convierte en cuerpo humano haciendo parte de un *Orden* que abarca tanto estructuras sociales prácticas (división del trabajo y jerarquías de poder) como estructuras culturales de sentido (Falk, 1994: 45)”.

El trabajo en el restaurante escolar reproduce lo que las ciencias de la nutrición y la producción en serie exigen para la implementación de mecanismos eficientes y efectivos de alimentación. La eficiencia y la eficacia son lenguajes de la razón instrumental que se incorporan y muestran cómo se racionalizan y secularizan la producción y el consumo de alimentos. Cocinar para 3200 niños convierte esta experiencia en un proceso, un método, una secuencia, un cálculo, un uso preciso de instrumentos y máquinas, un orden permanente, un registro exacto de los residuos sólidos y líquidos, de los orgánicos y los inorgánicos. Cocinar significa rendimiento, trabajar rápido, coordinadamente y unas horas más de lo estipulado en el contrato laboral.

En el restaurante escolar se homogenizan el trabajo y la minuta, se actúa a partir de medidas precisas de alimentos y sistemas estandarizados de entrega de la comida para lograr obtener eficiencia, rentabilidad y confianza. Por consiguiente, se desacraliza el acto de cocinar y de comer, desaparecen las sorpresas de la vida y lo impredecible que puede ser comer, ya que los métodos de producción, que reproducen la línea de montaje, eliminan este tipo

de posibilidades. El desayuno, almuerzo o refrigerio escolar concebido de esta forma, como sugiere Falk (1994), crea una gran brecha comunicativa entre lo que en un momento significó comer en familia -considerando las distinciones sociales y culturales respectivas- y lo que significa comer hoy en un sistema racional y masificado como es el de los restaurantes escolares de la ciudad de Bogotá.

Aunque el tipo de organización en el que están inscritos los restaurantes escolares de las escuelas públicas de Bogotá hace parte de lo que se conoce como la industria de servicios, su funcionamiento –que podemos visualizar mientras la manipuladora relata lo que hace en la cocina- reproduce las dinámicas de la producción industrial fabril que caracterizaron al capitalismo industrial en su primera fase: producción en serie, largas jornadas de trabajo y salarios bajos.

Desde esta perspectiva, nos encontramos con un tipo de organización clásica en la que se centralizan los procesos de tomas de decisiones (desde Compensar) con el objetivo de controlar y regular la diversidad de actividades especializadas en el restaurante. Además, la cultura organizacional promueve valores morales que tienen que ver con el compromiso con el trabajo, el sentido de pertenencia a la organización, los logros individuales, la eficiencia, etc. Pero

al mismo tiempo, hallamos una empresa dedicada a la producción de servicios - y no de materias primas y de manufacturas, lo cual caracterizó la producción de la organización clásica- en la que la profesionalización técnica se prioriza y el conocimiento científico y tecnológico determinan los procesos de producción de alimentos. Por consiguiente, resulta complicado afirmar que esta empresa de servicios de alimentación es un ejemplo de organización del período pos-industrial o pos-fordista, precisamente por su estructura racional y su funcionamiento mecánico.

El regreso a casa está signado por el ideal de progreso, entrega y sacrificio disciplina; siempre hay algo que hacer: oficios y tareas escolares; y si hay tiempo para el entrenamiento, mejor es leer o ver Discovery Channel para que los hijos accedan a un futuro más ilustrado y económicamente más sólido. El futuro está en manos de la educación; por lo tanto, no se puede perder el tiempo en banalidades: si se trata de entretenerse con la televisión, hay que saber seleccionar qué se ve, puesto que el menú televisivo, en la mayoría de sus opciones, divierte pero no ilustra; aunque es mejor leer, la lectura es fuente de luz y de crecimiento. El librito “Leito Lee” es un estímulo para que el estudio se adopte con vocación y disciplina, de esta forma se supera la ignorancia. Ya desde el siglo XIX el poeta venezolano Elías Calixto de la Santísima Trinidad Pompa Lozano (1836-1870) en su poema “Estudia” nos había advertido – a los

niños- cómo el estudio y el libro nos permitirían salir de la ignorancia, la barbarie y controlar las pasiones:

> Es puerta de luz un libro abierto;
> Entra por ella, niño, y de seguro
> Que para ti serán en el futuro
> Dios más visible, su poder más cierto.
> El ignorante vive en el desierto,
> donde es el agua poca, el aire impuro;
> un grano le detiene el pie inseguro:
> camina tropezando: ¡Vive muerto!
> En ese de tu edad abril florido
> recibe el corazón las impresiones
> como la cera el toque de las manos;
> estudia, y no serás cuando crecido
> ni el juguete vulgar de las pasiones
> ni el esclavo servil de los tiranos

La negación del ocio per se tiene relación con un principio moral que la racionalidad instrumental promueve y que descansa en la supresión del deseo -como señala Turner (1991-1)- y con la moralización de una forma de

entrenamiento que cuestiona la fiesta, la telenovela, lo superficial y que enaltece el ocio ilustrado. La subjetividad moderna también se construye con la naturalización de la idea de no perder el tiempo porque lo que está en juego son el progreso y el bienestar de la familia. Es así como toda la secuencia desarrollada en el relato anterior es una representación de la manera como socialmente se ordena el tiempo productivo y bien aprovechado; a partir de este posicionamiento moral, entretenerse (sin sentido) y dormir son tiempo perdido.

Sin embargo, lo más sobresaliente en esta amalgama de acontecimientos es que la experiencia narrada por la manipuladora de alimentos nos muestra una radiografía sociocultural de cómo operan, en el contexto de estas prácticas, las relaciones de conocimiento y poder, los procesos de racionalización de la alimentación y el ordenamiento social y simbólico del espacio y el tiempo urbanos. Todos estos factores tienen un efecto existencialmente profundo en la producción de la corporalidad y la subjetividad moderna: la manipuladora vive un día intenso, deseando un futuro más próspero para sus hijos; este deseo de trascendencia y de progreso está en manos del sistema de producción y de la educación.

2.6 LAS COCINERAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA PROVINCIA

La llegada de las cocineras a los restaurantes de las escuelas públicas de la provincia se relaciona con el reconocimiento que la misma comunidad escolar hace de sus trayectorias y destrezas para cocinar, restándole importancia a la posesión de un título. Las capacitaciones que instituciones como el ICBF realizan esporádicamente, no son un filtro determinante para trabajar en la escuela. Los saberes han sido obtenidos en sus casas, en trabajos realizados como empleadas domésticas, como cocineras de restaurantes populares y en otro tipo de experiencias que adquirieron durante sus vidas en la cocina. Se observará que el cúmulo de trayectorias y conocimientos que estas mujeres poseen ha servido para que los restaurantes escolares sobrevivan en medio de las penurias económicas y la presencia intermitente del Estado, situación que se hace evidente en testimonios como estos:

> *Una maestra inscribió a esta escuela en el ICBF, donde se inscriben los de la tercera edad. La maestra consiguió que los niños recibieran Bienestarina para hacer colada, la cual ya habían obtenido en algún momento de la historia, pero llevaban como tres años que no recibían alimentación; o era intermitente: les daban, les quitaban, como era de acuerdo a los gobernantes, como no muy bien planificado este asunto (Cocinera de la escuela Ulpiano LLoreda, 2010).*

Este tipo de circunstancias hacen que exista un contraste notable entre los restaurantes escolares de Bogotá y los de otras regiones del país, ya que la centralización de los recursos ocasiona que los procesos de funcionamiento y control difieran radicalmente. En la capital del país la alianza cohesiva entre la

alcaldía, la Secretaria de Salud y Compensar posibilita una planeación más estable para que los alimentos no falten y sean de la mejor calidad posible. Los procesos de distribución y producción están controlados desde una estructura organizacional que permite, la mayoría de las veces, un funcionamiento normal de estos restaurantes escolares. La infraestructura de las cocinas es moderna y de alta tecnología; esto se observa en: estufas, sistemas de refrigeración, máquinas para lavar platos, estaciones de línea para cocinar comida caliente y fría, ollas industriales, pailas, cuchillos, platos, cubiertos, bandejas, vasos, etc. Los comedores, a pesar de la congestión de mesas y de sillas causada por ser un servicio masivo, son espacios ordenados y homogéneamente diseñados para todas las escuelas.

Por el contrario, en las escuelas de provincia visitadas las lógicas de operación están más atadas al día a día, a lo que llega al restaurante si hay presupuesto, a la improvisación, al trabajo comunitario para conseguir recursos, a la inventiva personal, a la espontaneidad del conocimiento informal para interpretar y reproducir las exigencias del Estado acerca de la alimentación escolar, especialmente las minutas. Las cocinas son más modestas y no poseen todo el despliegue tecnológico que tienen las de Bogotá. Los comedores son heterogéneos y su amueblamiento puede ser aceptable (mesas y sillas rimax) o ergonómicamente inaceptables: pupitres desvencijados.

Las condiciones materiales y técnicas para hacer de comer son tan importantes como el contexto cultural en el que se produce la comida; igualmente los son las decisiones acerca de los alimentos que se consumen, que dependen de los presupuestos otorgados, del tiempo y del espacio para prepararlos y de los utensilios disponibles para cocinar. Las personas de estas escuelas cocinan no solamente lo que desean, sino lo que puedan preparar en las circunstancias en que viven.

2.6.1 ¿Quiénes son estas cocineras y cómo llegaron a estas escuelas?

Los testimonios que a continuación se introducen, tienen como objetivo principal mostrar las circunstancias sociales que llevaron a estas mujeres a trabajar en las cocinas de estas escuelas. Conocerlas ayuda a comprender las razones por las cuales no ha sido tan sencillo poner en orden una práctica que ellas aprendieron antes de llegar a la escuela: hay unas maneras de actuar, unos habitus que a pesar de los perfeccionamientos y de las innovaciones siempre se están activando en el hacer. Los relatos también dan luces para mirar la complejidad de un campo como el de la educación que también se nutre del conocimiento informal.

Para este capítulo he querido mostrar mi experiencia con las cocineras de dos instituciones educativas rurales, en la medida en que nos ayuda a reconocer los contrastes tan extremos que existen entre los restaurantes escolares de Bogotá y los de la provincia colombiana. De igual forma, sirve para mostrar las maneras como ella han conformado su saber culinario a través del conocimiento informal.

Las dos experiencias están repartidas geográficamente: la primera se ubica en Silvia en el departamento del Cauca en la Institución Agropecuaria Guambiana; la segunda, está localizada en el colegio Simón Bolívar y la escuela Marco Fidel Suárez del municipio de la Cumbre en el Valle del Cauca. Las entrevistas, en ocasiones, se combinan con descripciones y reflexiones producto del trabajo etnográfico que realicé en estas escuelas. De esta forma, destaco los episodios que hacen referencia a su aprendizaje culinario, al momento en que son contratadas en la escuela y a las actividades realizadas en la cocina; paralelamente a estos eventos, muestro la forma como está constituida la alimentación de los niños.

2.6.2 Institución Agropecuaria Guambiana

En 2009 la Institución Agropecuaria Guambiana contaba con 750 estudiantes, desde preescolar hasta grado once. El 90% de los estudiantes son guambianos y el resto son mestizos y paeces. En 1960 se funda como escuela vocacional básica primaria y en el año 1988 el Estado colombiano la acredita como una institución técnica agropecuaria, logrando así ofrecer el bachillerato. La Etnoeducación es el sustento del proyecto educativo institucional (PEI), el cual trabaja el proceso formativo desde los estilos de vidas y formas de pensar de los guambianos. También se capacita a los alumnos a partir de una perspectiva técnica-agropecuaria en dominios como piscicultura, agricultura, porcicultura y agricultura. Estos aprendizajes se complementan con el desarrollo de otras destrezas como la elaboración de sombreros, tejidos, ebanistería y danza. La enseñanza de la historia, de acuerdo con el rector de esta institución, se hace presentando tanto la perspectiva misak (guambiana) como la Occidental[41].

Desde los años 70 del siglo XX, la difusión del pensamiento propio y el trabajo práctico en la escuela para la conservación de su producción material hace parte de la lucha social de los guambianos con el Estado colombiano por

[41] Estos datos se obtuvieron en conversación con el rector de Institución Agropecuaria Guambiano, Victor Manuel Agrono (12 de Noviembre, de 2009).

mantener su autonomía[42]. Vasco (2002: 255) señala que “a pesar de la presión ejercida sobre ellos por hacendados, gamonales políticos liberales y conservadores, misioneros, maestros blancos durante siglos, los guambianos mantienen, en lo fundamental, una identidad que se basa en sus propios pensamientos, lengua, creencias, vestido, organización familiar, trabajos comunitarios, sistema de parentesco, autoridad, territorio, etc., aunque estos diferentes aspectos y su identidad misma se ha visto afectados, resquebrajados y debilitados en grados diversos como consecuencia de la dominación.” Desde esta perspectiva, para los guambianos el diálogo y dominio de la técnica debe hacerse a partir del mantenimiento y promoción de su cosmovisión. Las maneras de comer no son ajenas a esta mirada.

En esta institución realicé tres visitas durante el mes de octubre de 2009. El interés fundamental fue trabajar exclusivamente en la cocina y en el comedor escolar: conocer el tipo de cocciones, los criterios para organizar el menú escolar, comprender las formas como llega el conocimiento formal a este espacio y, finalmente, observar los procesos de socialización de los niños en el comedor. Aunque durante mi permanencia observé de manera informal ciertas experiencias significativas relacionadas con las formas de producción (por

[42] Sobre los diversos momentos y posiciones de la lucha guambiana ver: *Entre selva y paramo: viviendo y pensando la lucha india.* Luis Guillermo Vasco Uribe. Bogotá: Instituto colombiano de antropología, 2002.

ejemplo, los criaderos de trucha y sus mecanismos de almacenamiento y conservación), y con la gestión administrativa de la escuela (por ejemplo, una reunión de padres de familia con el rector y los profesores con el objetivo de realizar un bingo comunitario para recolectar fondos), no constituyeron parte del registro de campo.

2.6.2.1 “Yo de maíz sí aprendí desde la niñez”: María Ruca Soscué

María Ruca Soscué, responsable del restaurante escolar del Colegio Agropecuario Guambiano Silvia - Cauca, nació en Pitayó, departamento del Cauca, en 1949. Es páez, pero siempre ha vivido en territorio guambiano. Entró a trabajar a la Institución Agropecuaria Guambiana en 1975 cuando tenía 26 años de edad. En el momento de mi visita a la escuela (octubre 2009) llevaba laborando 34 años seguidos en esta institución, no estaba casada y vivía con su madre y con dos sobrinas que estudian en la misma institución.

María Ruca, al evocar su aprendizaje primario que la llevó a la cocina del restaurante escolar, realiza un contraste importante entre las actividades domésticas y las del campo. Al describir las labores del campo (el afuera), pareciera que, por un instante, se disolviera la división sexual del trabajo que tantas marcas deja en el cuerpo, en el sentido diferencial y de posturas, cuando la mujer y el hombre asumen determinadas tareas productivas

requeridas para la reproducción económica y social del sistema en el que están inmersos. Por el contrario, las tareas de la casa (el adentro) sí marcan esta diferenciación de manera "normal" entre los géneros. (Bourdieu, 1991 [1980]. Veamos cómo ocurre esto:

> *. . . cuando no me quedaba en la casa, iba a trabajar con mi papá a trabajar como los hombres y hasta como lo peones y mi mamá se quedaba preparando. Yo soy de hacha y machete: iba a limpiar, pa' sembrar, o limpiar sembrao; todo eso, hasta divar montañas. Todo eso yo aprendí con mi papá igualmente. Cuando yo me quedaba en la casa, como era tan juiciosa, no por alabarme, pero yo sí fui así, apenas salían mi papá y mi mamá de la casa empezaba a organizar y decía: bueno usted me va a lavar esto, usted va hacer esto, esto, esto. Repartía trabajo a mis hermanas y como en ese entonces por allá no se conocía esponja, uno las ollas pegadas las lavaba con tuza, con esa tucita de maíz, con eso lo estregaba para que se despegue la comida. Y con esas caspitas que tiene la hoja, que tiene el maíz, esas eran como decir ahora la sabra. Con eso lavábamos los trastes. O sino la fibra de cabuya: cabuya ha habido en la casa. Con eso se lavaba los trastes. Y los trastes pues si uno no los está brillando o algo, pues se van percudiendo, ¿no?*
>
> *Entonces, yo como a la edad de 9 años ya me defendía como para 10 o 20 personas, peones en la casa: llevar el almuerzo, llevar al trabajo, el algo y así todo. Todo el día se cocina y así se aprende a cocinar es en la casa. Desde la casa, ya lo demás uno lo aprendió fue aquí en la escuela ya diferente, a hacer otras cosas, porque yo de maíz sí aprendí desde la niñez.*

Además de describir las labores de la esfera doméstica, las del campo y los roles que se cumplen, en este testimonio encontramos, en primer término, unas prácticas que hoy pueden parecernos remotas y arcaicas, pero que pintan parte de la Colombia rural y sureña de los años cincuenta, época en que la modernidad daba pasos agigantados por las principales ciudades del país. Las técnicas para la limpieza de las ollas -jabón de cenizas y esponjas de maíz o cabuya-, reflejan la calidad de los aprendizajes primeros: una cultura mimetizada con el mundo natural y una sociedad desconectada de las dinámicas del consumo moderno.

En esta época el desarrollo del mercado interno de dicha región fue precario, casi se podría decir que vivían en condiciones de aislamiento geográfico. El territorio caucano en el que creció María Ruca hace parte de los resguardos indígenas donde existió un minifundio insuficiente y grandes haciendas que utilizaban jornaleros y peones como fuerza de trabajo:

> *Es así en Santander, Boyacá, Cundinamarca, Cauca y Nariño, donde el jornaleo simple existe, aún entre miembros de resguardos cuyas tierras están tan sobrepobladas que no alcanzan para todos. En estos casos, la producción ha sido organizada en pequeña escala y la productividad sigue sujeta a las técnicas tradicionales, ya vistas como rudimentarias* (Fals Borda, 1979)[43]".

Es así como estas prácticas de labranza y de la esfera doméstica recrean unas relaciones de producción pre-capitalistas en medio de una sociedad que se consolidaba en su proceso de modernización. María Ruca -la mujer de hacha y machete que trabaja con peones, pero que atiende labores domésticas al mismo tiempo- es el resultado de esta simultaneidad histórica.

Sin embargo, en la actualidad las circunstancias han cambiado en esta región: en el restaurante escolar las ollas se lavan en lavaplatos de acero inoxidable y con esponja y detergente; como ocurre en los lugares más civilizados, el agua que se usa para este proceso se conduce en tubos hacia el río. Los resguardos

[43] Esta situación ha cambiado. Fals Borda realiza su análisis en la década del 70 del siglo XX. Para la década de los 80 en adelante, Vasco (2002) reconoce que en los resguardos indígenas del Cauca se inicia un proceso de recuperación de tierras, de modernización y de lucha por el mantenimiento de la tradición oral y la identidad guambiana.

guambianos también se transformaron por el desarrollo agroindustrial, de vías de comunicación y por estilos de vida modernos que se instauran a través de una relación dinámica con las tecnologías de información y comunicación, y con su permanente contacto con la ciudad de Popayán.

Por otro lado, en la descripción, el maíz es presentado como el núcleo del conocimiento: aprender “de maíz” es aprender desde la cocina de la casa de la base fundacional de las prácticas de alimentación y de la cultura en general. Lo que hace pensar que en este escenario la noción de identidad está ligada también al territorio, “al estar”, a la tierra y no sólo a la tradición entendida simplemente como patrimonio cultural heredado, por el cual también se lucha como nos lo recuerda Vasco (2002). El estar, que se opone a la noción de “ser” occidental, para Cullen (1986: 6) “es interpretado como la tierra”, donde “lo americano comienza por definirse desde este arraigo, desde estar en la tierra”. La tierra del maíz termina siendo el lugar “donde nuestros pueblos “juegan” (dramatizan) el símbolo originario -el nosotros que está-, produciendo “relatos” o “mitos”, que es su forma de “organizar el mundo. . . [ ] porque lo originario es el estar, el drama o configuración del escenario simbólico es siempre un drama telúrico” (Cullen, 1986: 6). La tierra y lo que ésta ofrece (el maíz) es entonces: “el <<telón de fondo>>” de todos nuestros mitos, es el <<símbolo>> que de una

manera u otra es lo relatado en cada una de nuestras historias" (Cullen1986: 11).

2.6.2.2 Hablar español

El aprendizaje de la lengua dominante dejó una huella en el cuerpo de María Ruca y de ella su cuerpo guarda memoria:

> *A la edad de 10 años me trajeron a colocar en una casa de familia para que yo aprendiera a hablar el español, como no podíamos hablarlo, no sabíamos, si acaso decir sí, no; esas dos palabras uno las podía decir, nada más. Cuando estábamos en la casa solas apenas uno miraba un perro ladrar, uno miraba quién viene: ah, viene un blanco, uno le dice un blanco así a los mestizos ¿no? Como su persona Mujjjj, cerrábamos la puerta y atrancábamos la puerta. Nos daba miedo porque no podíamos conversar, no podíamos charlar. Uno le tenía como miedo a las personas, a la gente que hablaba el español porque como no podíamos responder, no podíamos decir sino sí o no. Y si llegaban y preguntaban: ¿dónde está su mamá o su papá? ya no podíamos seguir hablando más.*
>
> *Ya de allí me llevaron y me colocaron en la escuela a los diez años y estuve dos añitos, hasta los doce años. Entonces ya en la escuela sabía responder un poquito más. Como yo soy de Pitayo, a mi me colocaron en una escuela que está en una vereda que se llama Ovejera. Era lejos para ir a la escuela, todos los días caminando despacio, es entre 15 y 20 minutos. No nos daban comida, pues no había restaurante como ahora. Los profesores eran mestizos y ellos daban las clases en español. Por eso era que era tan difícil pues pa' aprender, bastante difícil. Entonces yo a la edad de doce años, cuando estuve en la escuela, una profesora me dijo que le colaborara, hablaron con mi madre y ya me dijeron que acompañara a la profesora. Entonces yo me quedaba ahí en la escuela y le colaboraba, yo le ayudaba a cocinar, a hacer el almuerzo y del almuerzo comíamos; como éramos las dos, nos quedábamos. Yo estudiaba y cada rato me iba para la cocina, del salón a la cocina: estudiando y trabajando. Desde ese momento seguí hablando páez y español.*

Ahora María Ruca habla español e interpreta las minutas que llegan del ICBF desde Bogotá, aunque: ""*. . . mi papá sí hablaba español, nunca nos hablaba en español. Nunca nos hablaban en español en la casa ¿cómo le parece? Esto estuvo bien para que a uno no se le hubiera olvidado su lengua.* ""

Cuando se aprende una lengua extranjera, sugiere Bourdieu, ésta es vista como un juego constituido por normas, gramáticas, reglas y ejercicios, y enseñado expresamente en instituciones especializadas para este propósito. Pero la lengua madre es un aprendizaje primario: "se aprende al mismo tiempo a hablar el lenguaje (que sólo se presenta en acto, en el propio habla o en el del otro) y a pensar en ese lenguaje (más que con ese lenguaje) (Bourdieu, 1991 [1980]: 115). Esta polaridad entre la lengua extranjera y la lengua del aprendizaje primario está encarnada en María Ruca mientras habla, cocina, interpreta las minutas de ICBF y la capacitan expertos en cocina cuando llegan al Colegio Agropecuario con sus innovaciones en las artes de cocinar.

Efectivamente, el conocimiento formal llega esporádicamente a esta escuela como una voz autorizada y seductora que promueve otras maneras de cocinar más elegantes, higiénicas y universales. A partir de la figura de la seguridad alimentaria, se estimula el uso de los recursos alimenticios nativos para producir una transformación en las prácticas de culnaria y de comensalidad. Durante mi visita a esta escuela se realizaron varios talleres de cocina dirigidos por un antropólogo experto en culinaria, en los cuales participé activamente ayudando a cocinar. Dichos talleres hacen parte del proyecto "*'Fortalecimiento de la propuesta productiva en diez colegios técnico agropecuarios del Departamento del Cauca*," donde cooperan varias organizaciones: la Agencia Norteamericana

para el Desarrollo Internacional (USAID), la Universidad del Cauca, la Fundación Colombia para la Educación y la Oportunidad, el Centro Regional de Productividad e Innovación del Cauca (CREPIC), el Grupo de Investigación sobre Patrimonio Gastronómico del Departamento del Cauca (GPG) y la Organización Internacional de la Migraciones (OIM)[44].

En los talleres se difunde la idea de continuar comiendo los alimentos que usaban los antepasados, pero esta vez "vestidos con los ropajes de las comidas actuales para hacer de ellos platos dignos de mesas elegantes y de paladares exigentes (Antropólogo encargado del taller)". Se trata de "emplatar con decoro para embellecer a la india", decía el antropólogo que dirige el proceso. Los guambianos dependen de su producción agrícola para la elaboración de sus comidas, las cuales están basadas principalmente en: papa, cebolla, col, el ulluco, habas, maíz, ajo y trigo; y recientemente en la trucha que se cultiva en la región.

En este contexto, los talleres de cocina se utilizan para capacitar a María Ruca, sus colaboradoras y a los padres de familia con la intención que aprendan a cocinar con "finura" y "sensibilidad" los productos de su tierra. El conocimiento formal posee los recursos técnicos, estéticos y científicos necesarios para "darle

[44] El proyecto en general apoya la producción de conejos, pollo, trucha, cerdos, habichuelas, calabazas, pimentones y zanahoria.

cultura" a la cocina, como si ésta alguna vez hubiera estado desposeída de ella. Para lograr dicho objetivo, se emplea un discurso que remite al viejo -pero siempre presente- antagonismo entre civilización/barbarie, elegante/vulgar, culto/inculto, arcaico/novedoso, buen gusto/mal gusto, digno/indigno; y así lo ratifica quien capacita:

> *Llegó el momento de dejar de comer pechugita de cualquier manera, ahora hay que cocinarla en rollitos para que se vea elegante. Se trata de comerse sus productos con dignidad y de manera diferente, también de preparar un producto con gusto, novedad e innovación. Hay que darle cultura a la comida, darle elevación, volverla una cocina cultural* (Antropólogo encargado del taller).

Durante el taller, se les enseña a cortar finamente la cebolla como lo hacen los chefs de los canales gourmet, a pelar papas "ya no más con cuchillos irrisoriamente pequeños, sino con peladores de acero inoxidable". Fue muy interesante observar que mientras se instruía a los participantes acerca de cómo pelar las zanahorias y las papas con este utensilio, actividad en la que yo ayudaba, al fondo del comedor había tres mujeres de la comunidad guambiana haciendo el mismo oficio. Los cuchillos que empleaban para hacer esta labor eran pequeños y de mangos partidos, pero las papas y las zanahorias quedaban despojadas de sus pieles con una rapidez asombrosa. Igualmente, se capacitó a los asistentes en desinfección de tablas, alimentos y platos.

Fotografía del Taller de Capacitación en Institución Educativa Agropecuario Guambiano Silvia – Cauca.

Para la realización del taller se llevaron utensilios sofisticados tales como cuchillos de chef alemanes, tablas para picar de polipropileno que no absorben ni olores ni sabores, peladores de acero inoxidable, bowls, espátulas, pinzas, etc. Quien enseñó a cocinar se vistió ejemplarmente de chef con uniforme blanco y sobre su delantal se amarró un trapo fino como se recomienda para estas ocasiones. Vestirse de esta manera es parte del ejercicio pedagógico de transformación de las costumbres. El chef, mientras preparaba el conejo a la francesa que iría al horno, pidió concentración y silencio a los aprendices. El arroz se hizo con yerbas finas de provenza traídas desde Popayán. En el momento de servirse, el conejo se emplató solo, con el propósito de darle "importancia, autonomía y para acabar así con la mala costumbre de mezclarlo

todo". Por esta razón, el arroz verde, producto de la fusión con las hierbas, también se sirvió solo: "él también tiene que destacarse, para ello lo ponemos en un moldecito y así él sale compacto y homogéneo (Antropólogo encargado del taller)". Así, la estética gourmet llegó a la escuela del resguardo para "embellecer a la india".

Una vez se marcharon los expertos con sus deslumbrantes utensilios, aparecieron nuevamente los artefactos con que se cocina en la vida cotidiana que si bien son rudimentarios y obsoletos, sirven para preparar la comida de esta numerosa comunidad educativa. Es evidente la creatividad que siempre está latente en este espacio y que es puesta en práctica con los recursos con que se cuenta y en medio de las recomendaciones expertas para darle elevación a la tradición culinaria.

La capacitación despertó mucho interés y una participación activa de las personas congregadas al taller. Se creó un ambiente de socialización que hizo pensar la existencia de un diálogo verdadero entre tradición e innovación. Sin embargo, un diálogo de esta naturaleza, en la mayoría de las veces, "es ante todo un problema de interculturalidad. La distancia física que separa a los interlocutores y las vueltas retóricas para entenderse, refieren a un problema cultural (Kusch, 1978: 13).

Volvamos ahora con María Ruca:

2.6.2.3 La cédula de ciudadanía

> *Ya cuando tenía trece años, ya no me colocaron más en la escuela porque decían: ay, ya la niña ya no puede andar más por allá, que ya está grande, que no la podemos dejar ir sola, como era lejos para ir. Entonces de trece o catorce años no volví a la escuela. Porque yo ni sabía cuántos años tenía porque los papás no sabían ni cuándo era nacido uno. ¿Sabe cuándo vine a darme cuenta cuántos años tenía? Cuando dijeron para sacar la cédula. Bajé aquí a Silvia. Ese día tenía 21 años. Pero no estaba segura, sino que un tío mío dijo: "Ruca es del 49, yo me acuerdo del año, no me acuerdo de la fecha, pero es del 49". Él era el único que me decía así. Entonces más o menos calculando que yo ya tenía 21 años, porque en ese entonces sacaban la cédula a los 21 años. Entonces bajé acá a Silvia y fui a sacar la partida de bautismo, en la parroquia. ¡No el registro civil!, Yo saqué eso, ahí me di cuenta que tenía, en el 71, tenía 21 años.*

El tiempo como dimensión cultural, los niveles de escolarización y la adquisición de la ciudadanía son tres dimensiones sociales que se filtran para mostrarnos que, en este país, quien cocina en una escuela pública y enseña a comer a los niños mediante el sabor, hace parte de una experiencia social que nos es totalmente ajena.

En este testimonio se revela una "despreocupación" por la linealidad del tiempo moderno que sorprende: en la memoria de los padres no está consignada la fecha del nacimiento de María Ruca niña, no hay registro, no hay rastros, no hay documentos, no hay fotos, no hay tiempo; no hay una manera racional de escribir esta historia, quedamos en manos de los recuerdos de su tío. Pero tampoco sabemos qué hizo éste para "descubrir" el año del natalicio: no

sabemos qué tipo de asociaciones realizó, no sabemos si su hallazgo tiene que ver con una noción circular del tiempo que puede producir el milagro de que las cosas vuelvan a la memoria por asociaciones que se hacen con una cosecha, una fiesta, una muerte u otro tipo de evento relevante para una comunidad. Algo estimuló la memoria del tío de lo cual nunca sabremos. Estas son las historias que quedan volátiles en una investigación como la presente y sólo puedo afirmar que, en realidad, conocí muy poco de María Ruca.

Igualmente, en el testimonio se evidencia una confusión, para nada vaciada de sentido, entre el registro civil y la fe de bautismo. Poco antes que se produjera la nueva constitución colombiana en 1991 era usual, en muchos lugares obligatorio, sacar la fe de bautismo al nacer, lo que hacía que se impusiera unilateralmente la religión cristiana a las personas sin considerar las diferencias culturales. La fe de bautismo era el documento que se exigía en muchas escuelas, junto con el registro civil, para que un niño fuera admitido. Dicho documento tenía un peso social enorme: significaba que se había escogido la ruta moral correcta, la cual llevaría posteriormente al bautismo, la confirmación, la primera comunión y al matrimonio católico. La fe de bautismo nos reconocía como hijos del Dios cristiano. Por este motivo, María Ruca dudó al decir: “fui a sacar la partida de bautismo, en la parroquia. ¡No el registro civil! Yo saqué eso, ahí me di cuenta que tenía, en el 71, tenía 21 años”.

Fue pues la memoria del tío la que llevó a María Ruca a la Registraduría Civil de Silvia para cumplir con su obligación ciudadana de obtener la cédula. Este procedimiento, además de formalizar su edad, *convirtió* a una india páez –así como se hacía con la fe de bautismo- en ciudadana colombiana. Adquirir la ciudadanía es un reconocimiento simbólico emocionalmente potente, puesto que con ese acto se nos dice que hacemos parte de una nación, hablamos una lengua -no un dialecto-, tenemos una identidad, compartimos unos valores y unas creencias, y que somos *uno* como nación.

Es cierto, como nos indica Wallerstein (2003 [1998]: 55), que la identidad étnica "no es algo en sí misma o para toda la eternidad… [ ] La historia de las identidades está muy vinculada al poder cambiante y a las estructuras de clase en evolución de los estados, así como a las líneas divisorias del moderno sistema mundial en su conjunto". Sin embargo, no es irrelevante reconstruir de qué forma nos volvimos modernos, de qué maneras nos convertimos en ciudadanos o aprendimos a hablar una lengua, de qué formas recuperamos o perdemos la memoria, de qué manera dejamos de ser parte de un tradición religiosa y pasamos a una secular, cómo aprendimos a comer y, en el caso de María Ruca, a cocinar.

2.6.2.4 La contratación

> *Al colegio agropecuario llegué porque aquí estudiaron mis hermanas. La última es profesora, ella estudió aquí y un primo. Como esto era un internado, entonces mi*

hermana estuvo interna aquí. Pa' los hombres no había internado, sino pa' las mujeres no más. Mi primo como hombre iba constante a la casa, pero mi hermana no. Un día sábado, trabajando así, como a la hora del almuerzo y me dijo: "ve, que necesitan tres muchachas en el colegio porque se le fueron todas las muchachas". La razón la mandaba la ecónoma que estaba aquí en esta escuela y que se llamaba Blanca Moreno, ella era de Bogotá. Yo tenía 26 años. Bueno, cuando él nos dijo esto, yo le dije: ¡ay dios mío, yo sí me voy a trabajar! porque uno necesita cosas, uno trabaja, trabaja la tierra, pero no más en cosecha cuando uno puede vender los productos y se consigue para los tintos…, para lo que sea. Bueno, entonces yo le dije, yo me voy y fui a invitar a la otra señora que está ahora en la cocina, una bajita ella. Ella, Alicia, es prima de mi mamá, es segunda prima para mí también.

Bueno, entonces ya nos vinimos. Un día martes vinimos acá. Un siete de diciembre de 1975, que me acuerdo como si fuera hoy. Llegamos a Silvia (Cauca) y ya nos encontramos con la ecónoma y entonces nos dijo: vayan al colegio. Entonces llegamos acá: estaban ya sirviendo almuerzos, haciendo ensaladas. A mí me pusieron a picar repollo, no lo había picado, nunca así, pues uno pica otras yerbas así, pero el repollo yo ni lo conocía, porque el repollo no se sembraba por allá. Era la col la que se utilizaba más. Entonces nos pusieron a picar repollo y a lavar losa, bueno y lo que sea ahí. Y así, a uno se le hace duro el trabajo en el momento que es. Y ya por la tarde que había que hacer masas, que pal otro día, pal desayuno porque no había gente y no habían hecho pan en la semana, porque aquí hacían pan pa' toda la semana, porque aquí llegaban a desayunar todos los niños de la comunidad. Y nos tocaba levantarnos a las tres de la mañana a hacer el desayuno. Aquí entonces estuvimos trabajando, trabajando. La ecónoma nos orientaba, ella manejaba la minuta nos entregaba qué era lo que teníamos que preparar cada día. Con Blanca aprendimos pues todo lo de la preparación,

Es factible pensar que la llegada de María Ruca al comedor escolar fue el anuncio de cambios radicales en sus maneras de hacer de comer, sobre todo por su contacto con la ecónoma –mujer experta en cocina y en administración de los recursos-, con nuevos productos industrializados y con una lógica moderna e industrial para la producción de alimentos. El incremento de los flujos de intercambio de esta región con Popayán y Bogotá se dio justamente en el período en que María Ruca entró a trabajar, el cual fue producto de la necesidad que tenía el Estado de administrar la alimentación escolar en todo el país mediante el liderazgo del ICBF. De esta forma, para María Ruca la

modernización llegó por medio de estas nuevas relaciones, con las dinámicas de la cocina y con las prescripciones puestas en las minutas del ICBF.

Asimismo, la entrada de alimentos industrializados exigió la modernización de las cocinas, mediante la adquisición de una infraestructura adecuada (neveras, estufas, hornos) que permitiera su preservación y preparación rápida. Si bien es cierto que en esta escuela se utilizan en la cocina muchos productos de la región como el maíz, las coles y los ullucos, también es necesario ir al mercado para adquirir granos, aceite de cocina, arroz, especies y pastas que han hecho que la dieta se haya mezclado con la tradición.

2.6.2.5 Las cocinas de María Ruca

El camino recorrido por María Ruca desde el campo hasta la escuela la llevó a convertirse en jefe de cocina del Instituto Agroindustrial Guambiano. María Ruca dispone de dos cocinas para preparar la comida de los estudiantes y, en ocasiones especiales, la comida de los padres de familia. La primera, es una cocina con una infraestructura y dotación moderna que permite cocinar para 600 comensales diariamente. En esta cocina se produce la mayor parte de la comida de los niños. Está hecha de ladrillo y cemento, y en su interior hay unas paredes blancas que conservan las marcas del tizne dejado por muchas cocciones. También hay dos mesones hechos de granito, dos lavaplatos

embaldosados, una estufa grande de gas con ocho boquillas y horno, una nevera ya vieja y un cuarto pequeño para almacenar los alimentos y los utensilios. Una gran ventana rectangular y destapada la comunica con el comedor, lo que facilita pasar sin muchas complicaciones la comida a los niños. Cerca del restaurante están los salones de clase, dos patios donde juegan los estudiantes, los baños de niños y niñas, y la oficina del rector. Dicha distribución espacial hace que la institución huela durante todo el día a cebolla, a pasteles de trucha, a cuzcuz, a ajo, a colada de Bienestarina. El olor pareciera que le jugara una mala pasada al saber formal. Dice Serres (2003: 203) que “antes de que hayamos conocido algo a través del lenguaje oral o escrito, ya los sabores nos han dictado cátedra sobre el mundo de la vida”.

Fotografía de La cocina moderna. Institución Educativa Agropecuario Guambiano, Silvia - Cauca

Notoriamente retirada de los salones de clase y de las oficinas del colegio, está la otra cocina, la cual se utiliza sólo los días en que se prepara sopas de maíz para los niños. Es un cuarto gigantesco donde hay un fogón de leña, ollas grandes y ahumadas, y reservas de alimento. En el techo están colgadas, como si fueran murciélagos diurnos, innumerables mazorcas de maíz puestas a secar para ser utilizadas en la preparación de caldos que requieren de un tiempo largo para sus cocciones. Esta otra cocina, la milenaria, la ancestral tiene un significado fundacional:

> *Los mayores hablan de que la cocina, makchack, es el centro y, dentro de ella y en una forma más exacta, el fogón, makkuk; allí alrededor del fuego se inicia todo; desde allí comienza a desarrollarse un territorio, empieza a desenvolverse el hilo de la vida de cada guambiano. Por eso afirman que <<el derecho nace de las cocinas>>. Desde la cocina, es donde se crían con sus padres, los hijos; cuando crecen, pasan a la pieza y en ella se da la multiplicación a través del matrimonio* (Vasco 2002: 320)

Fotografía de La cocina makchack. Institución Educativa Agropecuario Guambiano Silvia – Cauca.

Con María Ruca trabajan dos ayudantes, Irma y María, y además cuenta con la colaboración de algunas madres de familia que, por disposición del cabildo, ayudan con tareas relacionadas con la preparación previa de alimentos que se utilizan al día siguiente. Sus dos cocinas muestran claramente cómo el conocimiento formal e informal cohabitan, permitiendo que la tradición y la innovación se mezclen, se enfrenten o se transformen conjuntamente. Estas cocinas son un ejemplo de cómo en nuestra cultura coexisten temporalidades y espacios que determinan lo que es nuestra modernidad. Mientras María Ruca cocina en su fogón de leña, sus compañeras la llaman por sus teléfonos celulares para reportar sobre lo que está ocurriendo en la cocina moderna. La cultura vivida de esta manera oscila dialécticamente entre fuerzas de conservación y cambio, de tradición e innovación (Appaduri, 1996). La manera como María Ruca y sus ayudantes se acomodan en esta confrontación resulta crucial para lograr su estabilidad social o sus maneras de resistir.

2.6.2.6 ¿Cómo se decide la minuta y qué comen los niños?

> *Como ya las señoras de la cocina también ya saben, ya deciden, bueno mañana vamos a preparar tal cosa, y tal día lleva carne, y tal día lleva huevo y ensalada, y así se da, la rutina.*
>
> *El lunes se hace arroz con pasta. Mas que todo porque el día domingo no hay nadie ni quien pele el revuelto. Por eso toca hacerlo así. Y si hay huevo, se acompaña con huevo. El día martes se hace lenteja o arveja con arroz. Se varía. Siempre hay un vaso de jugo, ya sea de piña, de guayaba, de mora. Todas esas cosas así. Los miércoles se les da sopa de maíz que hacemos en el fogón de leña y su vaso de jugo. Ese día no se hace arroz. El jueves se hace arroz con ensalada y lenteja. El viernes, se hace otra vez la sopa de maíz y se sirve las masitas hechas con pasta de trucha. Siempre es así cada semana. Se descansa sábado y domingo.*

Hay carencias serias en esta dieta monótona y mal balanceada que no alcanza para reproducir los ideales que el ICBF pregona desde la remota Bogotá de lo que es una buena alimentación, basada en el consumo regular de alimentos protectores y frescos como hortalizas, frutas, carne, leche, etc. Esta situación es una constante, como veremos, en las escuelas públicas de la provincia, lo que sencillamente muestra que la administración de los recursos se centraliza y se prioriza en términos de la importancia económica de las regiones.

Los presupuestos para la alimentación escolar de las escuelas públicas de la provincia provienen de las gobernaciones, alcaldías y del ICBF. El aporte mayor del ICBF se hace con la distribución de Bienestarina y con la difusión de minutas con las que se traza una ruta variada y balancea de la comida, pero que por la falta de recursos no se cumple. Esporádicamente a estas escuelas las visita un inspector para “mirar” cómo están funcionando las cosas y para comprobar que los protocolos sobre higiene y nutrición estipulados por el ICBF se aplican. Es una visita formal en la que se hace una revisión de paso y el inspector termina comiendo lo que haya en la cocina porque también a él le toca hacer un largo recorrido para hacer su inspección.

Los rectores de las escuelas saben que hay que buscar recursos en las comunidades porque los compromisos adquiridos por las alcaldías y las

gobernaciones son inconstantes, dependen de relaciones de poder entre las escuelas y estos entes gubernamentales, dependen del ambiente político del momento, dependen de la corrupción y de las contingencias que se dan al día a día. En síntesis, comer en la escuela no es un asunto que esté plenamente garantizado.

2.7 INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR Y ESCUELA MARCO FIDEL SUÁREZ - LA CUMBRE, VALLE DEL CAUCA

La Cumbre es un municipio agro-turístico ubicado en la Cordillera Occidental del departamento del Valle del Cauca, localizado a 27 kilómetros al norte de la ciudad de Cali y compuesto por siete corregimientos: La María, Lomitas, Puente Palo, Bitaco, La Ventura, Arboledas y Pavas. De la cabecera municipal y de estos lugares son los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar y de su sede la Escuela Marco Fidel Suárez. Mientras que la escuela brinda educación preescolar hasta quinto grado, la Institución Educativa Simón Bolívar ofrece bachillerato y enfatiza su proyecto educativo institucional en formación Técnica en Turismo con énfasis en Educación Ambiental. De acuerdo con datos institucionales, aproximadamente el 50% de la población en edad escolar se enrola en estas dos instituciones educativas, a pesar de que en las veredas existen algunas escuelas primarias. Muchos estudiantes se transportan en

bicicleta de las veredas hasta La Cumbre o caminan. Los de preescolar, de acuerdo con los padres de familia y las maestras de la escuela marco Fidel Suárez, generalmente llegan acompañados de sus madres ya sea caminado, en bicicleta y, ocasionalmente cuando hay presupuesto, utilizan el transporte que circula por esta región: buses intermunicipales, motos, chivas o jeeps.

En mis visitas a estas dos instituciones, durante los meses de febrero a mayo de 2010, además de entrevistarme con maestros y padres de familia de la Escuela Marco Fidel Suárez, tuve la oportunidad de realizar trabajo etnográfico en el restaurante escolar de esta escuela y entrevistar a las cocineras de ambas instituciones.

La primera entrevistada fue Verónica Rincón Molina, la antigua ecónoma de la Institución Simón Bolívar, quien se jubiló en 1992 y en el momento de la entrevista tenía 76 años (febrero de 2010). Verónica vive en Palma de Mallorca (España), y estaba de visita, así que la entrevista la hicimos en su casa de La Cumbre. Era importante conversar con ella porque junto con las monjas vicentinas iniciaron la experiencia del comedor escolar en esta institución. Cuando le pregunté su edad me dijo: “yo ya no me cocino con la primera agua… tengo 76 años”. Cuando Verónica se retiró dejó responsable de la

cocina a Graciela Toro, quien estaba a cargo del restaurante escolar en el momento de mi visita.

Graciela Toro entró a trabajar en 1974, en abril de 2010 tenía 64 años y estaba a punto de jubilarse. Su historia como cocinera de muchos años, como la de la antigua ecónoma, está impregnada de acontecimientos que ayudan a comprender no sólo la forma como ha funcionado la alimentación escolar, sino también la manera como se ha estructurado el campo de la educación en esta región del país. Finalmente, entrevisté a María Ordóñez, la cocinera de la Escuela Marco Fidel Suárez. En mayo de 2010 tenía 47 años: "nacida y criada aquí en La Cumbre, mis papás también eran de La Cumbre". María Ordóñez es compañera de trabajo de Graciela. En el momento de la entrevista llevaba laborando en la escuela desde el año 2002.

2.7.1 Los orígenes y recorridos de las cocineras

Hasta el año de 1976, la actual Institución Educativa Simón Bolívar era una Escuela Hogar a cargo de las monjas de la Comunidad Vicentina. Los hechos que propiciaron la llegada de Verónica y Graciela al restaurante escolar tienen en común la condición de nomadismo y desplazamiento a que fueron forzados los campesinos a lo largo de la historia del siglo XX en este país:

> *Nosotros fuimos desplazados, desterrados de la finca que estaba en Limón, Tolima en los años 50. Nos tocó salir como usted levantarse de ahí y salir así, solamente con lo que tenía encima. Nos fuimos al pueblo más cercano, Chaparral, porque éramos de la*

montaña; entonces mamá no sabía qué hacer porque había ejército y la guerrilla; pues el ejército llegaba y querían agarrar a las muchachas del pueblo ¿cierto?, porque todos las quieren coger y agarrarlas para ellos y volverlas nada, y las guerrillas a unas mataban y a otras las dejaban, entonces mi mamá decidió internarnos a mi hermana y a mí con las monjas.

Llegamos pues aquí a La Cumbre en 1954: ¡En un enero del 54, tenía 20 años!, y llegamos a la Escuela Hogar –lo que es hoy este colegio- que era un internado donde había bastantes internas, unas 70. Entonces no tenían empleadas de la cocina, sino que había dos monjitas que cocinaban. Entonces yo me convertí en ayudante de ellas y fui aprendiendo a cocinar, porque ellas cocinaban muy rico y hacían muchas cosas y yo fui aprendiendo allí poco a poco. Las internas que eran niñas del campo, niñas de 12 años en adelante hasta los 20, como era de primaria, les enseñaban todo lo que era de hogar: a cocinar, a bordar y modistería (Verónica).

Yo salí de la Unión, Nariño como a los 12 años a trabajar a Cali como empleada doméstica. Trabajé con unos alemanes entre 1959 a 1974. Uno se va para Cali y aprende mucho y ya viene más aprendido. Soy madre soltera, quedé esperando la hija mayor, que ahora tiene como 40 años. Entonces ya al tener una niña me tocó salirme donde trabajaba en Cali y me vine para La Cumbre donde comencé a trabajar en casas de familia. He sido muy de arranque y el día sábado vendía en la plaza de mercado panela, maíz, cositas así, porque la plaza de mercado era muy buena aquí, ahora ya no es nada. Entonces un día comencé a trabajar en un restaurante de aquí de La Cumbre y un tiempo después el patrón me dijo: "Mira Graciela que en la Escuela Hogar necesitan una muchacha: porque no te hablas con doña Verónica". Así fue como llegué aquí en 1974. Ya con este trabajo mandé a traer a mi mamá y mis hermanos para acá; mi papá se quedó en Nariño (Graciela).

Kalmanovitz (1980 [1978]: 299) ofrece elementos claves para entender las razones estructurales que provocaron la expulsión de muchos campesinos de sus tierras a finales de la década del 40 y durante la década del cincuenta, período que los historiadores colombianos han denominado como «la violencia»:

> *La expulsión de campesinos es cuantiosa, aunque no es posible calcular el número exacto. Si los muertos producidos por la violencia se calculan entre 200 y 300 mil, los emigrados durante la confrontación deben alcanzar 3 o 4 veces esos montos. En regiones de pequeña propiedad y aún de gran propiedad la tierra se da barata y rápidamente, más barata aún por parte de los boleteados que deben abandonar una determinada región* (Kalmanovitz, 1980 [1978]: 299).

Recordemos que Verónica nos ha dicho que “nos tocó salir como usted levantarse de ahí y salir así, solamente con lo que tenía encima”. El mismo autor nos ofrece el contexto del enfrentamiento armado entre el ejército y la guerrilla naciente, confrontación que para la madre de Verónica se convierte en una encrucijada que la obliga a mandar internas a sus hijas donde las hermanas vicentinas:

> *La persecución sistemática desata una creciente resistencia liberal y comunista de base. Los hombres huyen al monte, consiguen armas y primero se defienden para empezar a contra-atacar las bandas armada conservadoras y a la policía. Las guerrillas liberales se organizan cada vez mejor y establecen comandos como en los Llanos Orientales y los de las zonas con tradición de lucha campesina, organizados por el Partido Comunista* (Kalmanovitz, 1980 [1978]: 299).

En el caso de Graciela, proveniente del sur del país, es relevante comprender que durante este período de violencia política el auge de la agricultura comercial expulsa gran cantidad de campesinos que trabajaban en cultivos parcelarios (Kalmanovitz, 1980 [1978]). Esta situación extrajo a miles de familias aparceras de sus terruños, obligando a muchas mujeres a trabajar como empleadas domésticas en capitales como Cali y a mudarse de manera permanente por motivos que tienen que ver directamente con la historia de sus cuerpos y sus emociones. Graciela abandona su primer empleo porque queda preñada y esto de nuevo la desplaza hacia otros lugares para trabajar como empleada doméstica y como vendedora en la plaza de mercado de la Cumbre. “La historia de la multitud campesina es una historia de pobres que se privan para vender lo mejor de su producción a las gentes de las ciudades, y

conservan los subproductos mediocres para el autoconsumo familiar (De Certeau y Giard, 2006 [1994]: 181)".

Pero también ambas historias sirven para ver cómo operaba el campo de la educación en este contexto rural entre los años 50 y 70 y para percibir sus cambios. La primera mitad del período de la ecónoma en esta escuela está inscrito en lo que se conoce como la Escuela Activa: "Símbolo de la pedagogía católica, se remonta fundamentalmente a La Salle y tiene orientación popular. Sus cometidos no revelan la educación de los sentidos, sino el desarrollo de destrezas y, muy especialmente, la depuración de habilidades de la mano (Pedraza, 1999: 300)". A las mujeres del campo que están en el internado, las hermanas vicentinas las forman para el mantenimiento de la economía doméstica; es decir, se les enseña a cocinar, a bordar y modistería.

En 1974, cuando Graciela llegó a trabajar como ayudante de Verónica, se produjo un giro pedagógico y administrativo en las escuelas rurales en el ámbito nacional. Por tal motivo, el gobierno toma posesión de la Escuela Hogar, entre 1974 y 1976, y envía maestros desde Cali, Bogotá y Medellín, quienes se instalan en el colegio hasta que, finalmente, las monjas parten en 1976. Además, la escuela se vuelve mixta y así amplía su cobertura para los niños y niñas tanto de La Cumbre como de las veredas aledañas.

> *Y ya con el tiempo que fueron cambiando las cosas, pues las hermanas se iban a ir porque el gobierno compró el colegio en 1974. Colocaron comida para los externos que comenzaron a llegar. Entonces ya abrieron una partida para esa gente que iba a comer. Pagaban muy poquito, como que era 200 pesos y se les daba el almuerzo y refrigerio. Pero como en esa época siembre había ayuda de Caritas y de todo eso, mandaban muchas cosas, pues se sostenían* (Verónica)

La "secularización" de la escuela introduce el programa *Escuela Nueva*[45], cambiando la perspectiva de formación en las escuelas rurales manejadas por las congregaciones católicas, especialmente por monjas y sacerdotes extranjeros (Quiceno at al, 2004). Este programa implementado desde 1975, hacía parte de las políticas educativas de la UNESCO para las escuelas primarias en contextos rurales. La dimensión pedagógica está orientada al:

> *. . . desarrollo del pensamiento reflexivo, la investigación y la cooperación entre los alumnos; incluye un sistema flexible de promoción, así como guías de estudio para los alumnos, la biblioteca escolar y centros de actividad y aprendizaje... [ ] Al centrarse en los procesos de aprendizaje, el programa concibe al maestro como <<facilitador>> y líder comunitario, tendiendo a debilitar, por una vía distinta al diseño instruccional, su función como intelectual y formador* (Quiceno at al, 2004: 159).

Sin embargo, la salida de las monjas implica no sólo una reestructuración laica y un proceso de secularización del modelo pedagógico y administrativo de la escuela, sino también una modificación en las maneras de hacer de comer, pues ya no se trata de un internado, sino de una escuela pública que acoge niños y niñas de ese mundo rural, a los cuales hay que alimentar. Verónica y Graciela padecieron los efectos del fin de la ayuda internacional alimentaria y

[45] Es preciso aclarar que para este período se trata del nuevo programa que se ventila de Escuela Nueva, y que es distinto al programa de Escuela Nueva de comienzos del siglo XX que estaba emparentado con el de Escuela Activa.

del apoyo de organizaciones como Caritas (tal como lo menciona Verónica) a mediados de la década del 70. De esta forma, el restaurante escolar dependió totalmente de los aportes del ICBF y de la buena voluntad de las gobernaciones y alcaldías que se fueron sucediendo hasta nuestros días.

La apertura del restaurante escolar para el niño del campo tuvo una repercusión vital en sus condiciones de salud, puesto que para muchos de ellos la mejor comida, la más balanceada y la más caliente, se consigue en este recinto. Por tal motivo, la importancia de la alimentación escolar en estos contextos no radica tanto en la enseñanza de hábitos saludables y de buenas maneras de mesa, como sí en la solución de un problema vital: el hambre. Dos testimonios sobre este tema nos dan las cocineras:

> *Aquí nos toca ayudarnos: hay niños que llegan con hambre. A veces nos toca reunir para darles desayuno. Las profesoras a veces les toca meterse la mano al bolsillo porque muchas veces llegan niños sin desayuno y estos no pueden esperar hasta el almuerzo que es lo único que se les da (María).*

> *Nosotros seguimos en la cocina por los estudiantes. Uno viene como ellos, uno fue pobre, uno luchó, uno fue campesino y yo sé como fue la vida de la gente pobre, yo sé. A los niños que aguantan hambre y que vienen del campo nos toca darles panela rayada con zanahoria para que les pase la gastritis (Graciela).*

2.7.2 Los aprendizajes culinarios de las cocineras

Verónica trabajó un buen tiempo como ayudante de cocina, después se casó y se fue a vivir a Buga. Luego, tuvo cuatro hijos y quedó viuda. Cuando esto ocurre, decide regresar a La Cumbre para hacerse cargo de la cocina, por

sugerencia de las monjas. Su examen para ser admitida a este cargo, lo recuerda de la siguiente manera:

> *Lo primero que nunca se me olvida es que yo no sabía hacer pan de trigo, yo no sabía y cuando me entrevistaron para entrar a trabajar la monjita me dijo: ¿Usted sabe hacer pan? Yo le dije: sí madre. Yo no sabía echarle la levadura, ni la cantidad, no todo eso. Pero yo dije que sí sabía porque me daba miedo que no me dieran trabajo. Pero como yo ya sabía hacer otras cosas como pandebono, almojábanas, y otras cosa que uno hacía en la casa... Ahí lo único que variaba era la levadura, pero una monja me lo explicó lo de las cantidades y lo que dejara subir la masa. Ellas nunca descubrieron que yo no sabía hacer pan, yo lo hice, yo lo hice, yo había visto cómo lo hacían, entonces, yo por ahí me guié. Mirando es que se aprende. Usted tiene que ver para aprender. Yo tenía fama en las tortas. La más famosa era la torta negra: uno la rocea por tres días con vinito, le echa oporto, pasas, almendras y ciruelas. Yo en España hago tortas, buñuelos pandeyuca y a la gente le gusta mucho. También les hago carne, perniles de cerdo hecho con cerveza, lo adobo con cebolla, ajo, pimentón. Se hace por 8 horas lentamente.*

Estas operaciones tácticas que se emplean para hacer creer que se sabe hacer pan, De Certeau (1996: XLV) las denomina “formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa” y representan aquello que el consumidor cultural “*fabrica*” activa y creativamente, mientras hace uso de espacios sociales como el de la cocina. Estos usos están íntimamente ligados a la producción, al consuno “silencioso” y “astuto”, y a las apropiaciones y reapropiaciones que los usuarios hacen de los productos impuestos por el orden económico (De Certeau, 1996). Pero las formas subrepticias, en este caso, están ancladas a un conocimiento previo que facilita hacer derivaciones, analogías y asociaciones entre el pan europeo y el pandebono o la torta negra, que permite mirar para aprender y hacer inferencias en la acción y que posibilita, por ahí derecho, lanzar al aire las mejores recetas, prueba de un conocimiento acumulado por años. Es así como el conocimiento formal e informal se mezclan, como la masa del pan, con

mucha frecuencia en el espacio cocina. Y por estas cualidades y jugarretas, Verónica se consagró como la ecónoma responsable de la cocina y fue la encargada de enseñar a cocinar a las internas.

> *Y así fue pasando el tiempo y fue pasando el tiempo hasta que ya pues se organizaron los restaurantes de todas estas gentes por orden del Gobierno. Entonces ya me fueron nombrando personas para que me ayudaran; porque cuando ya el colegio ofreció bachillerato, ya no cocinaban las niñas, sino que fueron nombrando ya personas, hasta que me nombraron cuatro ayudantes, entonces yo dirigía esas cuatro, así fue como llegó Graciela (Verónica).*

Este tropo de "así fue pasando el tiempo y fue pasando el tiempo. . ." hace que de verdad el tiempo pase. La manera de narrar permite que la historia se mueva acudiendo a la disolvencia y a la edición, como ocurre en el lenguaje audiovisual, para que el discurso histórico transite. Es muy importante el tono de su voz aguda cuando dice: "y así fue pasando el tiempo y fue pasando el tiempo. . . " Es una voz que hace un esfuerzo performativo para hacer sentir, a quien escucha, el paso del tiempo, sin importar la fecha ni la época, más bien recuperando los acontecimientos que le devuelve la memoria a la ecónoma. Enunciar y recapitular su experiencia de vida de esta manera, le permite recorrerse a ella misma y a mí me da la oportunidad de emprender un viaje a través de un tiempo desconocido e invisibilizado. Verónica es algo así como un "ángel de la historia" que aparece en medio de la lava de tiempo sedimentado para relatar historias desconocidas de creación y destrucción, historias que nunca se registraron en los documentos institucionales de la escuelas ni en los archivos de los historiadores del campo de la educación. Y es que la ecónoma

hace parte de una historia nacional muy común: desplazada por la violencia en los años 50, viuda a cargo de cuatro niños, experta en el cuidado de los otros a través de la alimentación en una institución educativa e inmigrante en una edad difícil para irse de nuevo del terruño.

2.7.3 La cocinera de la Escuela Marco Fidel Suárez

Las historias sobre el arribo de las cocineras al restaurante escolar de la provincia se repiten o cambian levemente, pero esencialmente mantienen esa condición de lo inesperado, de lo que el destino va forjando para ellas en medio de su condición social y de género, como ocurre en el caso de María, la cocinera de la Escuela Marco Fidel Suárez. María estudió la primaria en la misma escuela donde es cocinera; de hecho, la entrevista la llevamos a cabo en la cocina donde antes estaba el salón donde ella cursó primero de primaria, lo que constituye una asombrosa reutilización de los espacios en las escuelas pobres de este país. ¿A quién podría ocurrírsele convertir un lugar que otrora funcionó como aula, como recinto de alfabetización formal en una cocina? Es sencillamente surrealista imaginar que allí donde estaba la pizarra hoy están el lavaplatos, la estufa y un mesón hecho de baldosas; que allí donde se paraban las maestras para enseñar las vocales, hoy se para María para enseñar su sabor. María también alcanzó a estudiar algunos años de bachillerato con las

monjas, justo en la época en que éstas salían de la escuela, así que junto con Verónica y Graciela hace parte de la memoria histórica de estas escuelas. María es la exalumna que se volvió cocinera.

Fotografía de la Cocina y comedor de la Escuela Marco Fidel Suárez – La Cumbre, Valle.

2.7.4 El sueño de María

> *Me gustaría ver toda la cocina enchapada en baldosa y ponerle un extractor a la cocina para que salga el vapor. Cuando llegué aquí, no había estas mesas rimax. Eran los pupitres que ya no servían. Uno le iba a servir la comida a los niños y se caía. Pero llegó un coordinador e hicimos rifas y otras cosas para comprar las mesas y los asientos. También este tanque del agua que está adentro de la cocina debería estar arriba en el techo (María).*

María inició su aprendizaje formal de cocina entre los 13 y 14 años como ayudante en varios restaurantes de La Cumbre, en la época en que este lugar atraía mucho turismo de Cali durante los fines de semana. Las personas de

Cali llegaban en sus carros propios o en tren, lo que hacía que existiese una alta demanda por comida típica. En estos restaurantes aprendió a hacer sancocho, fríjoles con garra, tamales, arroz con pollo, fritanga etc.

> *Resulta que yo trabajé también como empleada en la casa de la señora Toro, aquí en La Cumbre. La señora cocinaba bien, tenía libros de cocina y me decía: "Vea María póngase a leer estos libros". Entonces fue cuando yo me entrené para preparar la sobrebarriga. Entonces yo agarré buena fama. Y una vez estaba sin trabajo, cuando llegó la profesora Yolanda, la que enseña transición aquí, y me dijo: "¿María qué está haciendo?" Yo le dije: En estos momenticos no tengo trabajo. "Entonces mídasele al restaurante de la escuela", me dijo la profe y ya de una comencé a trabajar. Y como ya me había tocado ese trote en los restaurantes… Usted sabe que en esos lugares es: vea, ase esta carne; vea, haga una chuleta; que vea, haga unos pericos. Entonces uno ya sabe esto.*

2.7.5 Comerse los recuerdos

Tanto Verónica como Graciela y María tienen muy presentes sus sabores ancestrales; sin embargo, de manera inconsciente, hacen una separación entre el momento en que entraron a trabajar como cocineras y su experiencia pasada con la culinaria de sus casas. Establecen así una división forzada entre lo que aparentemente es un dominio formal sobre la alimentación, que simboliza el presente, y un conocimiento informal aprendido y saboreado cuando eran niñas, el cual ordenan en un pasado memorable.

> *Pues yo soy una que todavía deseo lo que mi abuela hacía. Más que todo yo viví con mi abuela, con mi mamá no. Viví por allá en Nariño, en La Unión. Por lo menos para este tiempo todavía digo: ¡Tan rico lo que mi abuela preparaba! Pues por allá usaban mucho el maíz, el maní, la batata… ¡Todas esas cosas tan ricas que hacía mi abuela! ¡Esos envueltos que mi abuela hacía con el maíz que lo pelaban con ceniza! Después de un tiempo ya cocinaba como mi abuela, usaba sobre todo el maíz: hacía arepas, mazamorra, envueltos, pan trasnochado. Pero ese pan trasnochado ya no se ve. Antes se usaba manteca de cerdo y se la echaban a las arepas y las asaban con hojas de plátano, y eso quedaba tan delicioso* (Graciela).

> *Pues yo cocinaba lo de la casa, porque uno no hacía sino lo de la casa, y en la casa no había sino ganadería y había todo eso. Nos tocaba ordeñar, hacer los quesos, la mantequilla, hacíamos parva, como decimos, hacíamos pandebonos (en esa época no los decían pandebonos sino almojábanas), pandeyuca, panderos, ¡hacíamos! Y yo aprendía lo que mamá preparaba, ella hacía unos tapados de pescado pa' la Semana Santa: ah, ¡deliciosos! Entonces uno aprende todo eso. Nosotros le llamamos a ese plato viudo de pescado. Se comía también lechona, se preparaba arroz, lentejas, fríjoles, repollos, ahuyamas. Aprendí a cocinar desde esa época y me gustaba inventar cositas, ¿no cierto? Preparaba, por ejemplo, la yuca de diferentes maneras. Hacíamos, hacíamos, hacíamos jaaaaaa, hacíamos yucos, (así le decíamos a unos): se molía la yuca y se le echaba queso, se le echaba harinita, huevos y se hacían bollitos y se metían al horno y se comía. Hacíamos panderos, hacíamos bizcochuelos, cosas así* (Verónica).

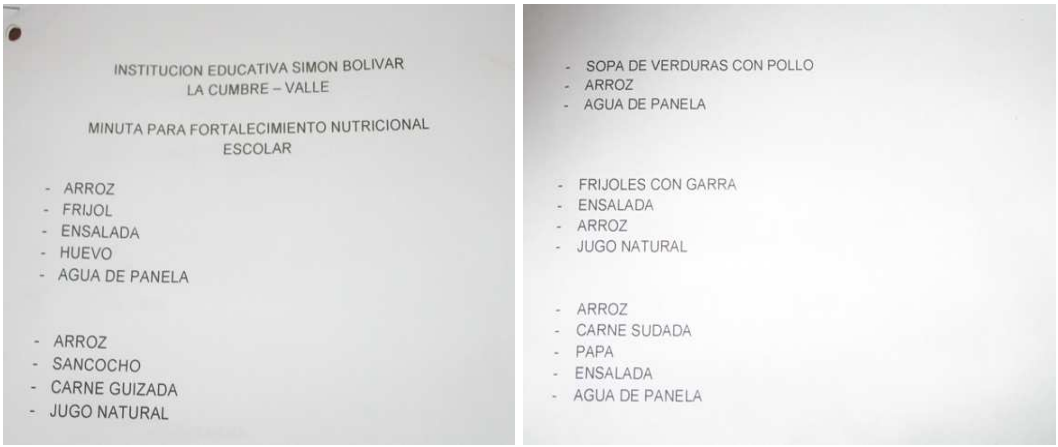
> *Nosotros en la casa desde pequeñas cocinamos hacíamos sancochos de gallina, tamales, pasteles de yuca, la papa rellena con pollo, con carne. Mi mamá decía: "Vea, para preparar los pasteles de yuca hay que coger la yuca y cocinarla para que quede bien blandita y allí sí la coge uno y la deja como un puré. Entonces hace el arroz y le pone pollo o se prepara con la carne. Se coge un plástico sobre una tabla y pone la masa y encima con lo que va a rellenarla. Y así coge la harina de trigo y el huevo y se lo pone a la masa* (María).

Estas remembranzas, por sí solas, recuperan las maneras de hacer y los sabores incorporados por las cocineras. La socialización no planeada de las recetas, nos instala en una tradición oral que aparentemente sólo pretende comerse los recuerdos, que nos muestra cómo estuvo constituida nuestra dieta, que nos hace sentir el placer del sabor, mostrando lo difícil que es domesticar el gusto, inclusive en la escuela.

> *"Todos los placeres del paladar están sometidos por partida doble a la leyes de la oralidad: como absorción de alimento, placer de engullir y como apoyo de una actividad lingüística profusa, placer de hablar, que describe, nombra, distingue, matiza, compara, irisa y desdobla (De Certeau y Giard, 2006 [1994]: 192).*

Descubrimos en sus evocaciones una creatividad, una inventiva y una "manera de hacer" (De Certeau y Giard, 2006 [1994]) muy original y sofisticada. Nos

hallamos frente a una cocina regional -Tolima en el caso de Verónica, Nariño en el caso de Graciela y Valle del Cauca en el caso de María- supremamente elaborada y que si bien han "archivado", es por una obligación, por una demanda, por una necesidad de hacer de comer de acuerdo con las exigencias de los sistemas expertos, en este caso del ICBF. Sin embargo, las mismas minutas oficiales hacen que las cocinas regionales aparezcan subrepticiamente, como lo vemos en la siguiente fotografía:



Fotografía de Minuta Escuela Marco Fidel Suárez La Cumbre - Valle

El sancocho, los frijoles, la carne guisada que María suda con papas y sirve con arroz, el arroz con pollo, son cocciones que se derivan de una tradición aprendida desde tiempos remotos. Así, ellas y nosotros nos comemos los recuerdos en el tiempo presente y los niños saborean los retazos de una historia culinaria propia de las regiones de este país.

2.7.6 Antes aquí se hace la gente

Sin embargo, lo que comen los niños depende siempre de una serie de factores inmanejables para estas cocineras; es decir, de decisiones burocráticas y de procesos de reingeniería organizacional imaginados en los entes gubernamentales, lo que hace que la planeación de la comida diaria no tenga una consistencia y regularidad. Los testimonios de Graciela así lo ilustran:

> *La minuta antes tenía carne y pollo, Por ejemplo, se pedían dos arrobas de carne y se les podía dar su pedazo de carne frita, fríjoles, su ensalada, su jugo de fruta espeso, todo eso, y ahora ya no. Ahora piden 20 libras de carne para 300 niños, no se puede dar así. Hay que dar la carne molida para que rinda. Ya no hay para ensalada. Uno tenía antes salsas para arreglarle la carnita: salsa de tomate, salsa inglesa. Todo para hacerles un buen alimento. Ya eso se acabó. Eso ya no se puede. Antes cuando nosotros manejábamos la cocina por niño con un presupuesto de 700 pesos diarios. Ahora les quitaron 200 a los niños que para pagarle a la Fundación que está administrando el restaurante escolar. La Fundación ofrece es galletas, jugo, colada. Y entonces aquí eso fue un problema y hasta donde el alcalde fue a dar eso. Y estamos esperando porque él dijo que después de que pasaran las elecciones iba a ver si podía ayudar en algo. Que siguiéramos dando almuercito como fuera y nosotros haciendo esfuerzos.*
>
> *El presupuesto viene solamente de Bienestar: 700 por cada estudiante. 200 para la Fundación y con los 500 se compra la comida y se paga la manipuladora, se compra el gas. Antes aquí se hace la gente. Qué uniformes, qué todo.*
>
> *El otro día vino un nutricionista de Bienestar y poco sabía de comida balanceada. Era huevo cocinado, papa salada, una colada de bienestariana y ensalada por ningún lado. Al otro día: un consomé de pollo, con el pollo desmechado, arroz y otra vez colada de bienestarina. A ellos no les gusta esa colada. Al otro día huevo cocinado, papa guisada y arroz. Ellos solamente reciben almuerzo y siempre ha sido así. El nutricionista viene, ¡molesta más!: abre los cajones, y dice: ¡lo que hay es arroz! ¿Y qué quiere si es lo que mandan? Toma fotos, abre la nevera y claro, la ve vacía* (Graciela).

2.7.7 Representaciones de los cursos de capacitación

Capacitarse en estos lugares sobre técnicas de cocina no es una actividad estructurada ni organizada, lo que genera una comunicación ambigua entre las organizaciones, los responsables de estos cursos y los que la reciben:

> *Vino un señor encargado de supervisar los restaurantes escolares y dijo que nos van a hacer el próximo sábado examen de uñas para ver que de pronto uno no tenga hongos, exámenes de materia fecal para ver cómo estamos y vamos hacer el curso de manipulación que hay que hacer obligatoriamente cada año para obtener la constancia que exigen. Bienestar le exige a uno que se cubra la cabeza, la boca y a usar uniforme. Ahorita en estos momenticos los uniformes los están dando los que manejan los restaurantes. Tengo un uniforme que hay cuidar y toca estar lavándolo a diario* (María).

2.7.7.1 ¿Y de qué se tratan esos cursos?

> *Eso para poder hacerlos uno no puede venir ni con anillos, ni con aretes, ni reloj porque eso se cae cuando uno está preparando los alimentos. Tampoco está permitido fumar. También enseñan sobre no revolver la comida cruda con la cocinada. Es un curso bueno. Y cosas que uno ve en la calle que no debe hacer en la cocina, como en los lugares de comida rápida que mientras entregan la comida reciben la plata. No es que sea el gran curso, pero se los exigen a uno.*

Los expertos en nutrición sorpresivamente llegan con cámaras fotográficas a las cocinas para verificar que efectivamente se cumplen con los protocolos del ICBF.

> *Y es que ya me pasó una vez que había hecho una sopa de verduras. El niño llegó y se comió todo lo que le gustaba: la papa, el zapallo y me había dejado allí unas habichuelitas y unas cositas de zanahoria. Estaba sentada la doctora Cecilia (la que manda en Bienestar Familiar de los restaurantes) y de repente, en frente de la profe que estaba en el comedor, le preguntó al niño: ¿Y usted por qué deja eso? Y él dijo: "Es que a mí no me gusta eso" Entonces, me dijo: "María venga" Usted tiene que hacerles comer a estos niños las verduras. Le exigen a uno. La única opción para que se me coman todas las verduras es el arroz con pollo. Hoy están comiendo fríjoles, arroz y ensalada, pero ellos no se la comen, pero yo tengo que servirla porque la perjudicada soy yo. A mí es que me van a jalar las orejas.*

2.7.8 La alimentación de los niños en medio de la reingeniería empresarial

Diariamente, en la Institución Simón Bolívar, se alimentan 300 alumnos y en la Escuela Marco Fidel Suárez, 200. Estos estudiantes son de estratos sociales 1 y 2. Hasta el año 2009, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) establecía un puente directo con la Asociación de Padres de Familias del restaurante escolar y con Graciela para la administración del restaurante escolar. El Instituto aportaba 542 pesos por alumno, de los cuales el 80% era para alimentos y el 20% para gastos diversos: transporte, gas, pago de manipuladora, aseo. La gobernación del Valle del Cauca daba 117 pesos por alumno y la alcaldía de La Cumbre 60 pesos. Entonces el monto total era de 700 pesos por alumno. Sin embargo, los aportes de la gobernación y la alcaldía no han sido constantes, debido a que están sujetos a decisiones de tipo político y presupuestal que varían en la medida en que van cambiando los gobernantes.

A partir del año 2010, el ICBF hizo una licitación para la administración de los recursos del restaurante escolar, la cual ganó la Fundación Senderos de Alegría de Colombia. Fue así como el ICBF se desentendió de esta función y le pasó dicha responsabilidad a la fundación. A raíz de esta transformación administrativa, la fundación cambió la oferta de almuerzo por la de desayuno, lo que causó un gran disgusto tanto en la Asociación de Padres como en la

comunidad académica de la Institución Simón Bolívar y de la Escuela Marco Fidel Suárez.

El descontento se produjo porque, según la información documentada que tenía la escuela sobre los consumos alimentarios de los niños en la casa, la mayoría de ellos desayuna antes de salir de sus casas con agua panela, pan o arepa, así que el almuerzo escolar, servido a la 11 de la mañana en el restaurante, es supremamente importante, ya que la mayoría de los padres de familia trabajan hasta la cinco o seis de la tarde.

La oferta de desayunos de la Fundación no era muy diferente a lo reciben los niños en sus casas. Esta situación hizo que el rector de la Institución Simón Bolívar se reuniera con representantes del ICBF, de la Fundación y con el alcalde de La Cumbre en el 2010; en dicho encuentro se negoció el mantenimiento de los almuerzos. No obstante, la negociación redujo considerablemente el monto que antes había para la alimentación de los educandos. La Fundación, de los 542 pesos que recibe por alumno del ICBF, retiene el 20% argumentado que debe cubrir su alta carga burocrática; el resto lo entrega a la Asociación de Padres de Familia. En el mes de abril de 2010 la Asociación de Padres recibía 519 pesos por estudiante. Con esta cifra hay que pagar los diferentes gastos de administración y mantenimiento del

restaurante escolar, lo que significa que el monto real para el almuerzo de cada estudiante es de 400 pesos. Con este cambio se perdió el 40% que les correspondía a los niños.

Evidentemente, esta disminución presupuestal tuvo un efecto severo en la oferta de alimentos. Por ejemplo, en términos de consumo de proteínas, si antes se ofrecía carne tres o cuatro días a la semana, ahora sólo se puede dar dos o una vez por semana. Sobre los cambios administrativos ocurridos, un padre de familia perteneciente a la Asociación señala lo siguiente:

> *La Fundación asumió que nosotros como Asociación siguiéramos ayudándoles a ellos, o sea haciendo el trabajo de ellos, porque ellos mandan su gente solamente a fiscalizar. Pero nosotros queremos seguir dando la cara porque si ellos cogen esto, lo que hacen es mandar es cajitas de refrigerio. Es que nosotros con la plata hacíamos maravillas. Entonces va a comenzar a llegar una galletica por ahí, me imagino. Nosotros íbamos a Licitar como asociación para administrar el comedor, pero había una serie de condiciones que era imposible cumplirlas*[46].

Al preguntarle al mismo padre sobre qué podría haber de positivo en que una Fundación administre los recursos de alimentación, especialmente cuando se conoce que en muchas escuelas del país se pierden o se roban la comida de los niños, su respuesta fue la siguiente:

> *A mí me parece que estos cambios son buenos si se establece una veeduría que exija a estas fundaciones responder por las cosas. Pero si la dejan como rueda suelta, usted sabe lo que pasa. Y que no se pierda el 40% como está ocurriendo aquí, que se queden sólo con el 20%. Ellos dicen que tienen nutricionista, psicólogo y ahí se va la plata. En la*

[46] Germán Osorio es un padre de familia integrante de la Asociación Padres de Familia y miembro de la junta del comedor escolar. La entrevista la hago para entender cómo es administrado el restaurante escolar y comprender el tipo de problemas que se estaban presentando en la consecución de recursos.

capacitación no se aprende mucho, se repite lo mismo de lo mismo, yo me cansé de esto.

2.8 CONCLUSIÓN

El objetivo de este capítulo fue visibilizar las condiciones en que se reproducen el conocimiento formal e informal en las cocinas de los restaurantes escolares de algunas escuelas públicas de este país. Para alcanzar dicho propósito, realicé un contraste entre las dinámicas, procedimientos y lógicas presentes en los restaurantes escolares de Bogotá y en dos zonas rurales de este país: Silvia - Cauca y La Cumbre - Valle del Cauca. Dicho contraste permitió captar diversas situaciones.

En primer lugar, las diferenciaciones sociales, técnicas, administrativas y organizacionales que se dan entre restaurantes escolares donde asisten niños de los mismos estratos sociales (1, 2 y 3), lo que muestra de inmediato una amplia brecha social entre la metrópoli y la periferia rural. En segundo lugar, es clara la relación y tensión existentes entre el conocimiento formal e informal. Dicha situación está presente tanto en las experiencias de las manipuladoras de alimentos de Bogotá como en las de las cocineras de la provincia, situándolas, en este sentido, en una condición similar que pudimos apreciar en sus relatos acerca de la manera como llegaron o fueron seleccionadas para trabajar en el

restaurante escolar, en sus capacitaciones, en las prácticas misma de cocinar y en sus rutinas cotidianas.

A medida que cada una de ellas describía sus experiencias laborales, surgían sus historias de vida, sus sensaciones de la acción de cocinar, sus aprendizajes culinarios previos, sus emociones acerca de la responsabilidad de cuidar y enseñar a comer a los niños a través del sabor, sus sinsabores y frustraciones con un trabajo que es arduo, que opera a partir de una lógica industrializada que estandariza la vida y el acto de comer. En tercer lugar, aprendimos que históricamente la construcción del campo de la educación en Colombia está directamente afectado por la alimentación entendida como práctica social. Finalmente, con la recuperación de estas experiencias, con los contrastes sociales y culturales que de ellas emanan y con la discusión teórica de lo que entendemos por conocimiento formal e informal, se demostró que cocinar y comer son experiencias sociales en la que se cuelan diversas vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la condición humana y que hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos.

En el próximo capítulo se planteará que en el contexto de la escuela es imposible hablar de un conocimiento y de una práctica unificados acerca de la

alimentación, aunque haya una disciplina que se llame nutrición, los cocineros se capaciten, los maestros difundan valores de nutrición y buenas maneras de mesa, y aunque los niños coman balanceado. Es claro que existe un conocimiento racional y de época, que se adquiere teóricamente, acerca de las nociones de comer saludablemente y las buenas maneras de comportarse en la mesa; no obstante, su aplicación y reproducción es heterogénea y en ocasiones exitosa, pero en otras es un fracaso. Esta heterogeneidad se expande, aún más, cuando encontramos que en una escuela privada guiada por principios antroposóficos, la alimentación es concebida de una manera totalmente distinta a la de la escuela pública. Para esta institución alimentarse sanamente y con consciencia le permite al niño construir su propio camino que lo conduce, durante su vida, a ser cada vez más el dueño único de los procesos que tienen lugar en su cuerpo, permitiendo así el fortalecimiento del yo. Veremos entonces, concentrándonos en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali –una pública y otra privada-, que los conocimientos acerca de las prácticas de alimentación en la escuela pública y privada, no solamente son diversos, sino que también evidencian diferencias epistemológicas que hablan de las grandes brechas sociales de la escuela en nuestros contextos interculturales- locales.

CAPÍTULO III
PEDAGOGÍAS ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN

> *"Nuestro propósito era: que habría que aprender no sólo a manejar cuchillo y tenedor, sino también a los semejantes, y además a la Razón, ese todopoderoso abrelatas, poco a poco. Educado, el género humano podría libremente, sí, dirigir libremente su destino, a fin de que, como mayor de edad, aprendiera a apartar cautelosamente a la Naturaleza, lo más cautelosamente posible del caos. En el curso de su educación, el género humano ha cultivado la virtud de comer con cuchara, y practicado el subjuntivo y la tolerancia aunque fuera difícil entre hermanos. Una lección especial nos encargó vigilar el sueño de la Razón, para domesticar a todo animal soñado, a fin de que comieran mansamente de la mano de la ilustración. Semiilustrado, el género humano debería no seguir haciendo el bestia sin sentido en el fango original, sino empezar a lavarse sistemáticamente. Claramente lo decía la higiene aprendida: ¡Ay de los sucios! En cuanto llamamos avanzada a nuestra educación, el saber fue declarado poder y dejó de estar confiado al papel. Gritaron los ilustrados: ¡Ay de los que ignoran! Cuando finalmente la violencia, pese a toda la Razón, fue imposible de eliminar en el mundo, el género humano se educó en la intimidación recíproca. Así aprendió a guardar la paz hasta que algún accidente no ilustrado se produjo. Entonces la educación del género humano estuvo prácticamente acabada. Una gran claridad iluminó todos los rincones. Lástima que luego se hiciera tan oscuro y nadie encontrara ya el camino de su escuela* (Günter Grass)*".*

3.1 INTRODUCCIÓN

La escuela es uno de los espacios, posiblemente el más importante, en el que el individuo moderno es constituido como sujeto de conocimiento. Esta labor pedagógica también acontece en el comedor escolar: los educandos aprenden reglas de comportamiento, maneras de mesa, hábitos de alimentación saludable, y a valorar los alimentos desde una dimensión estética y moral.

Dicha tarea requiere de un orden escolar particular y representa, a la vez, un trabajo corporal y de moldeamiento que determina la producción de sujetos (Elias (1996 [1987]; Milstein y Méndez, 1999). Günter Grass explica esta cruzada civlizatoria mediante el uso de las metáforas explosivas resaltadas en el epígrafe de este capítulo, especialmente en la que plantea que en "El curso de su educación, el género humano ha cultivado la virtud de comer con cuchara, y practicado el subjuntivo y la tolerancia aunque fuera difícil entre hermanos. Una lección especial nos encargó vigilar el sueño de la Razón, para domesticar a todo animal soñado, a fin de que comieran mansamente de la mano de la ilustración (1999 [1986]: 172)".

El propósito de los capítulos III y IV es mostrar y contrastar el tipo de pedagogías que las prácticas de alimentación fundan en la escuela. Para lograr esto se procede a contextualizar y contrastar la manera como opera: 1) la experiencia que tienen con la alimentación los niños de preescolar del colegio privado Luis Horacio Gómez de la ciudad de Cali, y, 2) la experiencia que tienen con la alimentación escolar los niños de las escuelas públicas Ulpiano Lloreda y Ana María Lloreda de la misma ciudad[47]. Al mismo tiempo y con la intención de ampliar el análisis, se exponen otros eventos referidos al tema de

[47] Mientras estas escuelas públicas acogen niños de estratos sociales uno, dos y tres, el Colegio Luis Horacio Gómez recibe niños del estrato social tres al seis. En este colegio privado, la matrícula de menor costo es de 400 mil pesos y la de mayor es de un millón de pesos. Este estimado se hace en concordancia con la declaración de renta de los padres de familia.

la alimentación en otras escuelas públicas ubicadas en Bogotá - Cundinamarca, Silvia – Cauca y La Cumbre - Valle del Cauca[48].

Dicha comparación permitirá observar la heterogeneidad de perspectivas que existen de las prácticas de alimentación, y demostrar que en el contexto de la escuela no es pertinente hablar de un conocimiento y de una práctica unificada, aunque haya una disciplina que se llame nutrición, los cocineros se capaciten, los maestros difundan valores de nutrición y buenas maneras de mesa, y aunque los niños reciban una comida nutritiva. Es claro que se construye un conocimiento racional y de época que se adquiere teóricamente acerca de las nociones de comer saludablemente y las buenas maneras de comportarse en la mesa; no obstante, su aplicación y reproducción pedagógica son variadas y difieren significativamente de un lugar a otro.

En este sentido los capítulos III y IV se proponen mostrar cómo las pedagogías sociales utilizadas para ordenar la experiencia alimenticia en algunas escuelas de Colombia, tienen un efecto revelador en la producción de la corporalidad de los niños, enriqueciendo así la discusión, iniciada en los capítulos II y III, acerca

[48] En el capítulo II de este estudio se hizo una contextualización detallada de estas instituciones educativas ubicadas en Bogotá, Silvia y la Cumbre.

de la manera en que la alimentación escolar hace parte de la trama histórica cuerpo, conocimiento y poder[49].

Las preguntas que guían esta pesquisa son las siguientes: ¿Qué aprenden los niños acerca de la alimentación en la escuela?, ¿cuáles pedagogías se implementan? y ¿qué tipos de subjetividades y de sociedades se construyen con estas formas de aprendizajes? Para responder a estos interrogantes se hace uso de la información recolectada en el trabajo etnográfico -que se realizó con el objetivo de conocer cómo estas instituciones viven la experiencia alimenticia y cómo los niños son afectados por ellas- y en las entrevistas semi-estructuradas realizadas a quienes están encargados de la alimentación de los niños[50]. Paralelamente, se efectúa un análisis del discurso que la escuela privada y pública construye para justificar y poner en práctica sus pedagogías escolares de la alimentación.

En este capítulo (III) se muestra cómo la antroposofía es el fundamento teórico y práctico para el ordenamiento de la experiencia alimenticia en el colegio Luis Horacio Gómez. Desde esta perspectiva, la alimentación es considerada como

[49] En el capítulo I de esta investigación se presenta el marco sociohistórico que permite comprender las políticas de gobierno implementadas por el Estado colombiano en el siglo XX para formalizar la alimentación escolar. En el capítulo II se visibilizan las condiciones en que se reproducen el conocimiento formal y el informal en las cocinas de los restaurantes escolares de algunas escuelas públicas de este país.
[50] En estos dos capítulos, la mayoría de entrevistas se realizan a los maestros, pero también se incluyen las percepciones de algunos padres de familia y de los manipuladores de alimentos y cocineras.

una manifestación física de los procesos espirituales y, por lo tanto, lo que el ser humano come se refleja en su apariencia, condición anímica y espiritual. Así, la alimentación juega un papel vital en el desarrollo físico y en el despertar de la consciencia espiritual del niño. Los principios antroposóficos expresan también una preocupación estética acerca del sentido de la cocina y la comensalidad que es utilizada como un recurso pedagógico y estético en preescolar. No obstante, los principios antroposóficos de la alimentación no sólo defienden una posición metafísica y estética -como se explicará de manera más detallada en el desarrollo de esta exposición-, sino que claramente establecen una distinción social, unos prejuicios y unas sanciones del gusto de las personas, lo que muestra una amplia diferencia con respecto a la forma como es entendida la alimentación escolar en la escuela pública, tal como se demostrará en el capítulo IV.

Inicialmente, es indispensable ampliar la noción de prácticas pedagógicas partiendo de la premisa de que en la escuela el trabajo pedagógico es fundamentalmente corporal (Milstein y Méndez, 1999; Elias, 1996 [1987]; Pedraza, 2010a), y deriva en la construcción de un orden social y simbólico escolar que marca la construcción de la subjetividad de los educandos de por vida.

3.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El concepto de pedagogías sociales alude a la acción educativa que toma lugar en diferentes espacios de socialización, habilitando la difusión y negociación de conocimientos. En la escuela, las pedagogías sociales se articulan a las pedagogías escolares, indicando así la relación que tiene la educación con la formación del ser humano, pero también mostrando el puente que la escuela construye - entendida ésta como sistema de enseñanza - con la sociedad (Zuluaga, 1987). Es decir, el trabajo pedagógico que se realiza en la escuela no se hace en el vacío, sino que tiene repercusiones sociales: la escuela, mediante su sistema de enseñanza, forma al niño para que éste reproduzca sus aprendizajes en la esfera social, pero, a su vez, la sociedad le demanda al educando el aprendizaje de ciertos conocimientos y valores para que se integre sin traumatismos en los procesos de reproducción social. En esta misma dirección, "en la escuela el hecho corporal se expone como condición existencial tanto para el individuo como para la sociedad (Pedraza, 2010a: 50)". De esta forma, las pedagogías escolares hacen parte de un trabajo corporal en el que "el cuerpo, en cuanto objeto de estudio (contenido del proceso de enseñanza aprendizaje) y en cuanto sujeto que estudia (como alumno o alumna) es un cuerpo social que incide en la docencia y sobre el cual la docencia se inscribe y es un cuerpo socializado, inserto en contextos económicos, ideológicos y culturales particulares (González, 2007: 8)".

En efecto, las pedagogías escolares se promueven en el aula, considerada como un espacio formal de aprendizaje, y en el comedor escolar, percibido como un espacio informal que sirve para fortalecer el trabajo intelectual que se realiza en el aula. El salón de clase es el lugar en el que se forma el cuerpo, según leyes científicas, para que "comunique a la mente los principios que la organizan: racionalidad, claridad, distinción, juicio (Pedraza, 2007: 28)." Pero para que el organismo cumpla con este cometido "se discierne otro tipo de ejercicios para los órganos mecánicos: moverlos, mantenerlos en buen estado, alimentarlos con los nutrientes necesarios, darles buen aire, agua, calor, abrigo (Pedraza, 2007: 28)".

A pesar de esta concepción, el comedor escolar también es un espacio antropológico que sirve para socializar conocimientos que son fundamentales en la reproducción del orden social y simbólico. Las acciones que tienen lugar tanto en el aula como en el comedor escolar, conforman prácticas pedagógicas que se entienden a partir del concepto mismo de pedagogía:

> *. . . el estudio del ámbito de las prácticas en las instituciones de enseñanza representadas en: el niño, el joven, el estudiante; el maestro, el profesor; la institución, la escuela; la enseñanza, los modelos, la metodología; el currículo, el plan de estudios, los contenidos; el conocimiento escolar, las disciplinas, las áreas, las asignaturas; lo cognitivo, lo didáctico, el aprendizaje; la gestión y la administración* (Fayad y et al, 2004: 156)".

Los sujetos encargados de los procesos de enseñanza - aprendizaje poseen una historia social previa (*habitus*) que determina la manera como se relacionan

con sus educandos, historia que ha sido incorporada y naturalizada (Bourdieu, 1991 [1980]), y que se reproduce mediante prácticas pedagógicas materializadas en "relaciones interpersonales, contenidos, planes, proyectos, métodos y formas de control de la conducta y del aprendizaje (Osorio y Rubio, 2007: 33)".

Sin embargo, la pedagogías escolares no se restringen al problema de la enseñanza y el aprendizaje; también se muestran como formas discursivas que gobiernan y regulan el conocimiento, ya que "tienen por finalidad la circulación, la difusión y el control de saberes (Zuluaga, 1987)". En efecto, en el restaurante escolar el educando aprende de: sabores, hábitos de alimentación saludables, maneras de mesa, y valores morales y estéticos de los alimentos; conceptos que son fundamentales para la constitución de la ciudadanía.

Los educadores del restaurante escolar son los maestros y los cocineros, quienes - mediante sus estrategias pedagógicas - interpelan al sujeto niño a crear consciencia de sí mismo, de sus comportamientos y emociones. Se trata de un trabajo con el cuerpo "donde se incorporan habilidades, destrezas, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores, informaciones que siempre implican relaciones sociales (Milstein y Méndez, 1999: 17)". La alimentación se constituye así en una experiencia pedagógica de recreación e imposición

cultural en la formación del gusto del niño y en las maneras de mesa que aprende.

En síntesis, el restaurante escolar es un lugar de encuentro en el que se sensibiliza al tiempo que se imponen pedagogías y normas que expresan maneras de sentir y actuar en el mundo, las cuales operan como tecnologías de poder. Estas tecnologías son "un ensamblaje de conocimientos, tipos de autoridad, vocabularios, prácticas de cálculo, formas arquitectónicas, capacidades humanas que se conjugan, en este caso, en la escuela (Pedraza, 2007: 20)". No obstante, dichas tecnologías no necesariamente se refieren a estructuras lingüísticas convencionales, sino a las determinaciones que se imponen mediante los sentidos (olores, sabores, textura y colores) que son provocados y adiestrados en los circuitos de la interacción social.

De igual forma, dichas tecnologías tienen que ver con las conductas corporales demandadas en estos espacios. En este caso, se trata de una "anatomía política" que "define cómo se puede apresar el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se les determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, <<cuerpos dóciles>>. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad

económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política) Foucault, 2009 [1975]): 161)". Es de esta manera como las pedagogías escolares aplicadas en el restaurante escolar fungen como laboratorio de las tecnologías de poder y del poder disciplinario sobre la corporalidad.

La producción de verdad relacionada con el ejercicio pedagógico también se entrelaza con acciones correctivas que "normalizan" y moldean el cuerpo del educando, las cuales al ser puestas en práctica, permiten comprender el rol civilizatorio de la escuela, tal como se puede apreciar en las declaraciones de una maestra – perteneciente a una escuela privada de la ciudad de Cali -, quien al referirse al comportamiento de los niños en la mesa enfatiza que:

> *. . . deben tener una buena postura, tienen que aprender a no abalanzarse sobre la comida. ¡Eso los hace humanos! El animal lo hace, es su parte más instintiva; queremos elevar al niño, queriendo que seamos mejores que los animales. Entonces está además el agradecer y el compartir, por tal motivo, hay que esperar a todos para comenzar. El niño así aprende a retener, a frenarse un poquito, permitiendo que no salga como la parte impulsiva, sino la capacidad de manejar esta situación. Se sirve despacio y cada uno espera para comer con todos*[51].

Igualmente, otra maestra– perteneciente a una escuela pública de Bogotá - señala que a los niños la experiencia de comer en el restaurante escolar les sirve para:

[51] Testimonio de una maestra de preescolar del Colegio Luís Horacio Gómez de la ciudad de Cali. El objetivo de la entrevista fue hablar sobre el sentido que tiene la experiencia de la cocina y la comensalidad para los niños de preescolar en esta institución que orienta su estructura curricular desde los principios de la pedagogía Waldorf (febrero de 2010).

> *. . . corregir problemas como el chasquido de los dientes en la mesa, abolir sonidos impertinentes, utilizar adecuadamente los cubiertos, socializar, respetar los turnos en la fila y a valorar moralmente la comida para evitar el desperdicio. También, con este tipo de alimentación, el niño rinde académicamente, crece, mejora estatura, peso, no pierde el cabello. Muchos estaban desnutridos antes de este Programa Bogotá sin Hambre, ahora son más felices. Tienen la oportunidad de degustar alimentos que antes no conocían. Los alimentos que consumen son sanos e higiénicos*[52]*.*

Para Elias, (1996 [1987]), ningún ser humano viene civilizado al mundo; por tal motivo, el proceso civilizatorio individual que se le impone al niño es una función del proceso civilizatorio social en general. En este sentido señala que:

> *. . . en nuestra sociedad, todo ser humano, desde el primer momento de su existencia, está sometido a las influencias y a la intervención modeladora de los adultos <<más civilizados>>, aquel se ve obligado a añadir un nuevo proceso civilizatorio a la etapa ya alcanzada por la sociedad en el curso de la historia, pero no está obligado en modo alguno a recorrer todos los pasos históricos por separado del proceso civilizatorio general (1996 [1987]: 48 - 49).*

No obstante, es necesario considerar que esta producción de verdad vinculada al ejercicio pedagógico efectuado por estos educadores, no sólo consiste en una demanda por control del cuerpo en el comedor escolar o "la simple internalización de prohibiciones, significa también subjetivación y la construcción del yo (Falk, 1994: 47)". Así, en la escuela el trabajo pedagógico además de preocuparse por la censura de las expresiones no civilizadas, radica en enseñarle al niño a controlar las emociones y a naturalizar el conocimiento escolar posibilitando, de esta forma, la construcción del sujeto moderno.

---

[52] Testimonio de una maestra durante una entrevista realizada a profesores en la institución República de Bolivia de Bogotá. El propósito de la sesión de grupo fue evaluar el programa *Bogotá sin Hambre*, discutiendo los beneficios y los problemas del restaurante escolar (noviembre de 2009).

3.3 Colegio Luis Horacio Gómez: la pedagogía Waldorf, sus fundamentos epistemológicos y sus efectos en la experiencia alimenticia

La alimentación en el preescolar del Colegio Luis Horacio Gómez está concebida a partir de los principios filosóficos de la antroposofía, base epistemológica de la pedagogía Waldorf que orienta la estructura curricular de esta institución educativa. Rudolf Steiner inició la pedagogía Waldorf en Alemania en el año de 1919. Dicha pedagogía se basa en la antroposofía, filosofía que considera que la realidad es espiritual más que física; es decir, que el mundo físico es una manifestación del mundo espiritual. Steiner (2006 [1894]) piensa que el individuo debe exponerse a la "realidad del mundo espiritual", ya que allí es donde se hallan localizadas la verdades eternas de la existencia. De esta forma, para este filósofo "la historia de nuestra vida espiritual tiene que ver con una búsqueda continua por la unidad existente entre nosotros y el mundo espiritual (Steiner 2006 [1894]: 57)". Para la antroposofía, entonces, el hombre, los animales y las plantas son el resultado del trabajo realizado por cada uno de ellos en ese mundo espiritual: "El mundo físico es temporal e ilusorio, mientras que el mundo espiritual es permanente y real, y tiene un sentido y un propósito" (Ogletree, 1996: 2)[53]. Para la antroposofía desconocer el papel activo y

[53] Erl Ogletree es profesor de la Universidad de Chicago – Illinois, además de ser experto en pedagogía Waldorf realizó, en 1996, un estudio comparativo en Alemania, Escocia e Inglaterra entre escuelas que implementan la pedagogía Waldorf y escuelas públicas que basan su estructura curricular en otro tipo de

reflexivo que tiene el alma del ser humano impide el desarrollo del conocimiento. En síntesis, la antroposofía reconoce que existe una realidad espiritual poderosa que tiene efectos inmensos en la constitución del mundo material y del conocimiento (Uhrmacher, 1995)[54].

Con base en tales fundamentos, el propósito del conocimiento es despertar la consciencia individual y espiritual mediante actividades prácticas, experiencias sensoriales y dominio conceptual. Sin embargo, esta relación con el conocimiento se sustenta en la noción de que el niño es un ser condicionado por su propia naturaleza, espiritualidad, talento y capacidades que le son innatos, y que en la escuela deben ser estimulados para su realización. Desde esta perspectiva, el maestro Waldorf debe tener claridad y sensibilidad sobre estas condiciones particulares del niño, con el fin de implementar estrategias pedagógicas adecuadas para su formación, estimular la autonomía y fortalecer su personalidad.

---

perspectivas pedagógicas. El objetivo central de este estudio fue contrastar el funcionamiento de estas escuelas considerando sus fundamentos filosóficos, sus prácticas pedagógicas y las estrategias pedagógicas que se implementan para estimular el fortalecimiento del pensamiento creativo. Su investigación, citada en este estudio, además de ser la única de este tipo realizada desde 1919- cuando se inician las escuelas Waldorf, le sirvió para demostrar el potencial creativo del los estudiantes bajo orientación Waldorf comparado con los estudiantes de las escuelas pública.

[54] Bruce Uhrmacher es profesor de educación y director de currículo e instrucción en el Morgridge College of Education en los Estados Unidos. Sus investigaciones, realizadas en la Universidad de Denver, se han centrado en problemas alrededor de pedagogías alternativas, escuelas Waldorf y teoría y práctica del currículo.

A partir de estos fundamentos, la teoría acerca del aprendizaje del niño está sustentada en cuatro conceptos y cualidades del cuerpo que explican las transformaciones que experimenta en sus distintas etapas de desarrollo: el primero es el cuerpo físico; el segundo, el cuerpo etérico –hecho de fuerza energética vital-; el tercero es el cuerpo astral –correspondiente al alma y a la psique-; y el cuarto es la estructuración del ego.

3.3.1 Cuerpo físico

La primera etapa va desde el nacimiento hasta los siete años y se reconoce como la fase de la imitación y del desarrollo del cuerpo físico. En esta etapa, el niño aprende emulando a los otros y en el hacer, por lo tanto, el niño no asimila discursos morales ni intelectuales, pero sí imita las acciones buenas o malas de los adultos. Es una etapa de la constitución sensible del alma, pero principalmente de la organización física del cuerpo; el niño está dominado por su propia voluntad y metabolismo. Uhrmacher (1995) sostiene que Steiner no creía que la consciencia del ser humano estuviera ubicada exclusivamente en la cabeza, sino en todo el cuerpo; por tal motivo, en esta etapa de desarrollo el aprendizaje afecta la totalidad del ser físico del niño. En este contexto, el niño tiene capacidades y talentos innatos, lo que implica que el papel del maestro es

ayudarle a desarrollar su propio potencial y hacer que brote todo su talento, en vez de depositar conocimientos intelectuales o forzarlo al aprendizaje formal.

Igualmente, se espera que el maestro encarne, en lo posible, las mejores virtudes del ser humano y se convierta en un modelo a seguir para el niño. En este sentido, el maestro es el jardinero del alma del niño, su función es cultivar y cuidar con esmero ese delicado terreno para estimular el desarrollo autónomo de las semillas (Ogletree, 1996; Uhrmacher, 1995). Acerca de esta noción, una maestra de preescolar del colegio Luis Horacio Gómez afirma que:

> . . . *el niño no necesita estar aprendiendo cosas, él está creciendo y sus órganos están en formación en estos momentos. Entonces, nosotros lo que tenemos que hacer es cuidar las actividades y el entorno para que él mismo haga esa tarea. La tarea de aprender él la hace sólo, pero la puede realizar si nosotros estamos atentos a que nada la entorpezca. Las fuerzas vitales son tan inmensas en esos primeros siete años que nosotros no las desgastamos en aprendizajes. Esas mismas fuerzas vitales, que están formando su cuerpo físico, si son cuidadas bien el niño logra su propio desarrollo. Ahora bien, cuando estas fuerzas adquieren cierta madurez, quedan liberadas unas, las otras continúan cuidando la salud y el bienestar físico, pero ya no están tan atareadas. Son entonces las fuerzas que se utilizan exactamente para el aprendizaje, iniciándose así su segunda etapa de desarrollo* (Maestra de preescolar).

3.3.2 Cuerpo etérico

La segunda etapa ocurre alrededor de los siete años de edad y está representada por la mudanza de dientes que es cuando el cuerpo etérico rompe su envoltura. La fuerza etérica es la energía vital de las plantas, los animales y del ser humano, que hace que los seres vivientes se distingan de los minerales. Durante los primeros siete años de vida esta energía, para el caso del ser

humano, trabaja en el interior del cuerpo físico y permite su crecimiento, razón por la cual los maestros Waldorf no les enseñan a los niños a leer o a memorizar datos, ya que el cuerpo etérico se encuentra ocupado asistiendo al cuerpo físico. De hecho, la antroposofía argumenta que "cuando al niño se le enseñan asuntos intelectuales antes de la emergencia del cuerpo etérico se le hace daño, causándole cicatrices físicas que se manifiestan años después en forma de enfermedades (Uhrmacher, 1995: 390)". Pero llega el momento en que el cuerpo etérico emerge de su caparazón -acontecimiento que se evidencia con la aparición de los nuevos dientes- y se convierte en el medio que ayuda a forjar el carácter, el temperamento, los hábitos, el aprendizaje y la memoria del niño.

Esta etapa también se conoce como la de los sentimientos porque se considera que las impresiones que produce el aprendizaje se concentran y sienten en el corazón y los pulmones, lo que genera una sensación de movimiento rítmico constante. Por tal motivo, para esta época, que dura hasta los 14 años, se requiere de una enseñanza práctica y emotiva que acuda al uso de imágenes, pinturas y ritmos musicales, justamente para estimular el despertar de esos sentimientos y ayudar al fortalecimiento de la memoria. Asimismo, la enseñanza se apoya en el empleo de narrativas, leyendas y cuentos, haciendo énfasis en las emociones y sensaciones que producen estos

géneros discursivos. El niño vive y asimila este conjunto de dinámicas de forma diferente respecto a las experiencias que tuvo en los primeros siete años de vida; es decir, las vivencias del aprendizaje ya no recorren o traspasan todo el cuerpo, sino que se sienten y concentran en el corazón y los pulmones.

De igual forma, el niño requiere de la autoridad del maestro que debe ejercerla a manera de guía y no de forma represiva. A partir de los nueve años, el niño desea oír explicaciones acerca del conocimiento que comparte con el maestro, debido a que su proceso de formación se torna más crítico y cuestionador. En síntesis, esta etapa del despertar del cuerpo etérico y de las emociones del niño está marcada por la necesidad de aprender mediante el arte y de narrativas que estimulen sus sentimientos. Esta etapa también se caracteriza por la posición crítica del niño frente a lo que aprende y, finalmente, por la necesidad de tener un maestro que refleje autoridad para sentirse seguro.

3.3.3 Cuerpo astral

La tercera etapa, que va desde los 14 años hasta los 21 años de edad, está marcada por el surgimiento del cuerpo astral que representa la consciencia, pero que también es el vehículo del placer, del dolor, de la ansiedad y de los impulsos. El cuerpo astral, al no estar a cargo del cuerpo físico, crea otro tipo

de relación con la mente: antes los maestros enfatizaban la enseñanza mediante el arte y las narrativas, ahora, sin abandonar la formación artística, se usa el pensamiento abstracto y se estimula con más contundencia la formación de la opinión crítica o juicio del estudiante (Uhrmacher, 1995: 390). Todas estas etapas de formación son tenidas en cuenta en la estructura curricular del colegio Luis Horacio Gómez y se justifican de la siguiente manera:

> *Esta propuesta educativa considera que hay tres facultades del alma que hay que tender en la formación: el hacer, el sentir y el pensar, sólo que cada una de ellas tiene una preponderancia distinta según las edades. No es que se crea que los niños de preescolar no piensen, -de hecho tú ves que hay claridad en lo que se quiere hacer o en lo que se hace-; lo que ocurre es que a esa edad no se deben dar explicaciones en la medida de lo posible; más bien, se dan respuestas lo más imaginativas posible, asunto que nos cuesta trabajo a los adultos. Entonces a esa edad es más el hacer. Luego, en la primaria también se sigue haciendo y se piensa, pero está mucho más el sentir y en la secundaria está el pensar. Todo este proceso siempre está apoyado en el arte. Sin embargo, esto siempre lo estamos sopesando: que lo que hagan los estudiantes sea útil y que quede bien. Si se trata de un experimento de química, hay que entender el proceso todo en su complejidad, hay que realizar paso a paso con una observación detallada que permita dar cuenta fehaciente y clara de los resultados* (Maestra de preescolar).

De esta forma, un maestro experimentado Waldorf detecta no sólo problemas de desarrollo y aprendizaje, sino que también sabe remediarlos. Por ejemplo, cuando el cuerpo astral está débil y no encaja de forma apropiada en una actividad propuesta, se argumenta que el estudiante tendrá dificultades para concentrarse, memorizar y tenderá a distraerse fácilmente. Para remediarlo se realizan ejercicios de escritura y pintura, en los que se hace énfasis en el domino de los valores de la exactitud y el orden. Por otro lado, si el cuerpo astral está demasiado encarnado en el cuerpo físico, se acude a la pintura y a

la música para que el niño se relaje y no se quede en una posible condición melancólica. Si el cuerpo etérico se encuentra débil, los niños manifiestan cansancio y se sienten abrumados. Esta situación se restablece mediante la escultura y todas sus posibilidades: cera, arcilla, plastilina, madera, papel, etc. Por el contrario, si el cuerpo etérico está muy fuerte y rebosante de energía, lo más probable es que el proceso de aprendizaje del niño sea difícil y lento. La solución es el moldeamiento de formas geométricas –pirámides, cubos, esferas, etc.- que requieren del uso del pensamiento conceptual y abstracto, lo que facilita que los pensamientos se concentren en las formas.

3.3.4 La pedagogía alternativa

La antroposofía concibe al niño como un ser que arriba al mundo con un destino y unas cualidades que están predeterminadas por su naturaleza espiritual. Así, el propósito de la pedagogía Waldorf es ayudarle a liberar su esencia espiritual para que supere los obstáculos y las ataduras que interfieran en la realización de sus capacidades que deberá usar en beneficio de la humanidad. De igual forma, la educación Waldorf familiariza al niño con ciertos temas y problemas con la intención de estimular su desarrollo físico y psicológico, teniendo en cuenta su personalidad y su etapa intelectual que se define acorde con su edad.

Esta estrategia pedagógica se desarrolla mediante un aprendizaje activo que se apoya en el uso de lenguajes estéticos como la pintura, la música y la cocina. Steiner, citado por Uhrmacher (1995: 389) dice que "el maestro no puede moldear la naturaleza del niño, puesto que ésta es un asunto individual y de autodesarrollo". Evidentemente, la educación Waldorf se sustenta en una noción de formación que defiende la idea de que los niños deben cocinarse lentamente en sus propios jugos antes de vaciarles conocimientos formales.

Esta postura pedagógica contrasta con la de la educación formal en la que el ser humano, por lo general, es considerado como una entidad biológica cuyas capacidades y talentos son producto de su estructura genética y del impacto que tiene el entorno físico, familiar, social y escolar en su experiencia de vida; por esta razón, el currículo está fuertemente determinado por las necesidades de la cultura, la sociedad y la tradición, haciendo que la educación enfatice el desarrollo cognitivo e intelectual del niño[55]. De esta forma, la educación se centra en las demandas que la sociedad le hace a la escuela y no en el niño per se; como consecuencia, se evidencia la urgencia de que el niño aprenda lo más pronto posible los conocimientos y competencias que se requieren para la reproducción del orden social.

[55] En la introducción de esta investigación se hace una exposición detallada de las posturas de Piaget y Vygotski sobre el desarrollo cognitivo del niño.

En contraste, el currículo Waldorf se estructura a partir de las necesidades físicas, psicológicas y sociales del niño. En efecto, primero hay que estimular el desarrollo emocional y espiritual para, posteriormente, incitar las aptitudes intelectuales sin que se conviertan en una imposición. El aprendizaje propicia el desarrollo de niños felices con el conocimiento y elimina la preocupación por los logros y el resultado de las evaluaciones convencionales. En ese sentido la misión "del maestro Waldorf es ayudar a ese niño a encontrar sus capacidades latentes en cada uno de sus dominios: psicomotor, emocional y cognitivo (Uhrmacher, 1995)".

3.3.5 El currículo versátil

El currículo de la escuela Waldorf, además de apoyar el fortalecimiento corporal y espiritual, establece la realización de actividades que propician la adquisición de competencias en comunicación oral, geometría, arte, música, artesanías e idiomas. Cada tema está permeado por una actividad artística; cada área de conocimiento -incluyendo el dibujo, la pintura, las artesanías y la música- es enseñada como una herramienta de desarrollo integral y no como un objeto de estudio aislado.

De hecho, se plantea que cada niño puede salir adelante si se tiene en cuenta que los potenciales y talentos de cada uno varían ampliamente; por tal motivo es importante ofrecer un currículo versátil. Además de las materias formales, también se trabaja jardinería, mecánica, topografía, restauración de libros, hilandería y tejido. Con esta variada oferta de asignaturas, se espera que cada niño encuentre algo de su interés y se sienta inteligente con su decisión. Se piensa que de esta manera la distinción entre dotado y no dotado tiende a esfumarse, ya que cada ser humano tiene un don y un talento que puede desarrollar.

El estudiante experimenta el aprendizaje de manera diferente al conceptual, gracias a la motivación física y emocional, y al adecuado uso de la energía, ya que se parte de la noción de que antes de la conceptualización es necesario sentir el conocimiento. Steiner, referido por Ogletree (1996), tenía la convicción de que la educación preocupada exclusivamente por el desarrollo intelectual -por ser meramente abstracta y conceptual- tenía efectos negativos en la imaginación, la creatividad y la potencialidad del niño; exigirle a temprana edad el domino conceptual produce una falsa madurez y un sentimiento de vacío sobre el control de su vida. Por consiguiente, los profesores socializan los contenidos académicos mediante imágenes, pinturas, historias, relatos y otros tipos de actividades artísticas y no por medio de la abstracción pura o de la

conceptualización intelectual. El arte no es entendido exclusivamente como un medio para el aprendizaje, sino que es enseñado, continuamente, como el tema académico principal.

En esta misma dirección, la euritmia –arte del movimiento- se utiliza para enseñar música, a leer y a hablar en público. También se emplea como terapia curativa para remediar las dificultades que presentan los infantes. Por ejemplo, los niños se agrupan de acuerdo a sus temperamentos, con el propósito de balancear y equilibrar los excesos que manifiesta cada personalidad. Así, se abordan los problemas psicológicos y académicos más serios al hacer un balance de la condiciones del cuerpo físico, etérico, astral, del ego y del efecto de la corporalidad sobre sus temperamentos.

3.3.6 Los temperamentos

Los temperamentos están clasificados a partir de los comportamientos de los niños: sanguíneo, colérico, melancólico y flemático[56]. La mamá de un niño del Colegio Luis Horacio Gómez explica la expresión somática de los temperamentos y su relación con la alimentación:

[56] Esta caracterización de los temperamentos corresponde al principio humoral de la medicina hipocrática y galénica .

> *El sanguíneo es la pulga que no se puede quedar quieto nunca, que es un niñito todo yo, yo lo hago, yo le pongo el plato, yo lo sirve, es el que está pendiente de todo y no se queda quieto. El colérico es el que se enoja por todo, que cualquier cosa le da rabia, que no es tolerante, que a veces resulta un poco agresivo. Al melancólico su parte física es la que más lo delata: se ve como triste y su rostro luce pálido. El flemático, para el que todo está bien, no demuestra ansiedad, es súper tranquilo, que no lo mueve ni un terremoto. Es tan calmado que lo pueden molestar los amiguitos y no reacciona fuerte; es también como el tolerante, como el mediador.*
>
> *Las maestras observan tanto a los niños que los van clasificando y trabajando de acuerdo con sus formas de ser, comer, actuar, de reaccionar frente a los problemas y a las diferentes situaciones que se le puedan presentar. ¡Ah, este es el típico colérico! y uno lo ve: efectivamente es colérico. Pero también hay mezclas; entonces tratan de hacer un equilibrio: que el niño no sea muy colérico porque eso le va a generar problemas de socialización o al flemático porque… muévase mijo porque lo deja el tren. Y eso tienen que ver mucho con la alimentación: si vos al sanguíneo lo mantenés a punto de dulces, pues imaginate la energía de ese niñito a dónde va a dar. Si al sanguíneo le estás dando todos los días chocolate y bombones o miel, aunque sea la más natural, pues es un niño que se va a mantener con más energía y lo que hay que hacer es no quitarle la energía porque es lindo en su esencia, pero por lo menos no estimularlo tanto con este tipo de alimentos. Por ejemplo, Juan, mi hijo, es el típico flemático: él es tranquilo, a él le puede pasar el tsunami que él se queda ahí fresco. Entonces, al flemático los alimentos muy pesados le van a acrecentar ese temperamento: los embutidos y la leche son muy pesados para él. Puede comer granos, pero moderadamente. No lo puedo llenar de fríjoles porque se me vuelve un niño pasivo y, por ejemplo, deja de correr por quedarse quieto. Si le doy alimentos con mucha energía, entonces a qué horas las quema si además tiende a la obesidad* (María - mamá de Juan).

Cuando los problemas tienen que ver con el cuerpo físico se convierten en un asunto médico. El médico de la escuela es consultado. Algunas escuelas tienen un grupo de recuperación compuesto por el médico, los encargados de los ejercicios de euritmia, la terapista de lenguaje y la terapista de arte. Estos especialistas le recomiendan a los padres realizar actividades con sus hijos que no tengan relación con el uso de la televisión o las tecnologías de información, ya que se considera que los dispositivos tecnológicos limitan la posibilidad de establecer una relación consciente, sensible y crítica con el mundo social y natural que rodea al niño.

3.3.7 Recapitulación

En síntesis, para la antroposofía es crucial que el maestro comprenda el surgimiento, las funciones y el desarrollo del cuerpo físico, etérico y astral -y de sus efectos en los temperamentos- "para la adecuada formación del ser humano, pues ellos son la base del desarrollo espiritual y cognitivo y de la formación del ego en diferentes edades (Uhrmacher, 1995: 390)".

Lo curioso de la pedagogía Waldorf no es que establezca etapas de desarrollo para el proceso de aprendizaje del niño, sino que estas etapas las caracterice a partir de las condiciones de transformación del cuerpo físico y espiritual. Otras perspectivas también identifican etapas o fases del desarrollo, pero tienden a explicar estos cambios a partir de la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje, haciendo énfasis en la dimensión biológica o cognitiva de este proceso (Piaget, 1985 [1964]); Vygotski, 1982)[57].

Esta predominancia de las posturas evolutivas y cognitivistas hace que la teoría del desarrollo del niño vista a partir de la antroposofía, sea entendida como esotérica y superficial en algunos circuitos de la ciudad de Cali. Acerca de este asunto la mamá de un niño del colegio Luis Horacio Gómez señala:

[57] En la introducción de este estudio se discuten las posturas pedagógicas de Piaget y Vygotski.

> *Con mi esposo pensamos que el contenido es muy bueno, pero que quizás hay que trabajar sobre la percepción que tienen algunas personas del entorno, incluyendo padres de familia del mismo colegio. Pienso que la institución debe trabajar en su imagen: esa imagen estereotipada del colegio todo bien, paz y amor porque para nada se trata de eso. El colegio tiene una propuesta muy valiosa que posiblemente no es entendida por la educación tradicional aquí en Colombia. El hecho de juntar el desarrollo cognitivo y espiritual en el proceso de formación es algo que no se hace en todas partes y que, además de ser novedoso, es necesario para la sociedad* (María Chaparro).

Finalmente, es interesante observar cómo la educación Waldorf tiene un fuerte fundamento en las técnicas del cuidado, sobre todo porque se apoya en un paradigma educativo que ubica al niño en el centro de la experiencia de formación y reconoce en él a un ser con cualidades innatas que hay que cultivar. Sin embargo, las nociones de cultivo y cuidado no son ajenas a la noción de moldeamiento. Cuidar y cultivar son conceptos construidos socialmente a partir de unos dispositivos tecnológicos, de una posición teórica y una visión política de la experiencia educativa, tal y como hemos visto hasta ahora y como corroboraremos a continuación al exponer la experiencia que se tiene con la alimentación en el preescolar del colegio Luis Horacio Gómez.

3.4 ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

La Corporación para el Fomento de la Educación Rudolf Steiner (CFERS) se fundó en Cali en 1982. Esta corporación es el ente jurídico responsable del funcionamiento administrativo y jurídico del colegio Luis Horacio Gómez; todos los padres de familia y la gran mayoría de los maestros son socios. A los

maestros iniciados, mientras reconocen que efectivamente la educación Waldorf hace parte de su proyecto de vida, no se les considera socios, pero sí se les estimula para que se sientan parte y responsables de este proyecto educativo.

La función del rector no es igual a la que se ejerce en otros colegios: representa a los maestros y padres de familia ante las autoridades, y es el responsable de que sean legales todos los procedimientos administrativos del colegio. Existe, además, una junta interna, similar a un consejo directivo -que equivale a otro orden dentro de lo legal- y en el que participan los maestros con más experiencia y los padres de familia. La función de dicha junta es pensar la escuela y mirar su proyección hacia el futuro.

También existe Junta General de Maestros que permite que se reúnan por niveles, con el objetivo de discutir asuntos pedagógicos o las actividades que realizarán en el futuro. Los maestros deciden autónomamente acerca de los asuntos pedagógicos y, generalmente, estas decisiones son respaldadas por el Consejo directivo.

3.5 LA ALIMENTACIÓN EN EL PREESCOLAR DEL COLEGIO LUIS HORACIO GÓMEZ

Steiner (1995 [1909]: 6-7) argumenta que para la antroposofía la alimentación es una “manifestación física de los procesos espirituales”; dicho de otra forma, el tipo de alimentación que el ser humano consume se refleja en su apariencia, en su condición anímica y espiritual. Esta postura hace eco de la expresión popular: somos lo que comemos. Para Steiner el consumo de vegetales durante el día le permite al cuerpo del niño mantenerse dinámico, ya que debe realizar un gran esfuerzo para obtener grasas, lo que no ocurre con los productos de origen animal, especialmente la carne, puesto que estos sí las contienen y se transfieren al cuerpo de manera directa y sin ningún esfuerzo. El hombre, señala Steiner (1995 [1909]: 12), “es un ser comprendido entre el movimiento y la vitalidad; en ellos se basa la vida interna. Si esta vida interna no se genera de manera correcta, no puede tener los efectos debidos: las consecuencias son que el hombre enferma”.

Por consiguiente, alimentarse con vegetales ayuda a que el niño se convierta progresivamente en el dueño de los procesos de transformación material y espiritual que tienen lugar en su cuerpo; por el contrario, los productos de origen animal y la carne retardan o inhiben por completo este proceso. En

palabras de Steiner (1995 [1909]: 15): “Al consumir productos vegetales, tenemos que activar las energía virginales de nuestro cuerpo astral, lo cual requiere la plena actividad interior. Al alimentarnos con productos procedentes del animal, en cambio, parte de esta actividad es innecesaria”. En síntesis, la antroposofía plantea que la alimentación vegetal es la opción más sabia y sensata para el fortalecimiento y el cuidado del cuerpo y del espíritu.

Regida por estos principios filosóficos, la alimentación de los niños de preescolar del Luis Horacio Gómez es un refrigerio que se sirve entre diez y once de la mañana y siempre contiene cereales, verduras, frutas, lácteos y aromáticas endulzadas con panela orgánica o jugos de frutas naturales. Por ejemplo, en un día de la semana el menú ofrece pan integral, verduras crudas o preparadas al vapor, yogurt y banano; en otro, arepa integral, ensalada de frutas, queso fresco y jugo de mora. Estos productos provienen de tiendas exclusivas en las que venden alimentos orgánicos, ya que en la escuela los niños deben consumir los alimentos más sanos y frescos existentes en el mercado, los cuales son difícil de conseguir en las grandes cadenas de supermercados.

Conscientes de que las costumbres y prácticas alimenticias son variadas, y de que en muchas casas de los alumnos del colegio se consume carne, una maestra defiende el menú que reciben los niños de esta manera:

> *No es que seamos vegetarianos, nosotros cuidamos la alimentación de los niños. Hoy en día la comida está tan contaminada, tan manipulada con hormonas y otro tipo de procedimientos que nosotros en el jardín consideramos esto. Aquí en el jardín no consumimos ese tipo de comida. En casa cada familia decide. Nosotros luchamos aquí por darles el alimento de la mejor calidad posible. De eso se trata, que por los menos aquí sea de la mejor calidad. Lo que hacemos con los padres es darles información para que ellos creen criterios y puedan tomar la decisión de cómo alimentar a sus hijos. ¿Pero esta propuesta de una comida tan innovadora, tan sana, tan bien servida, no se desvanece en casa donde los hábitos son otros, donde se come de todo?; ¿no cree que hay una ruptura entre la escuela y la casa? (pregunto)*
> Maestra
>
> *Mira, sí y no. Claro, uno quisiera que hubiera más coherencia cada vez más. Lo que sé es que los padres de este colegio se transforman mucho, teniendo en cuenta, claro está, las individualidades. Esta transformación no toma lugar en un año, sino cuando hacen el recorrido. No es lo mismo los padres de los niños que están en los últimos grados, que los que están apenas llegando con sus niños. Hay muchos padres que han cambiado muchas cosas en sus casas. Tú solamente te estás fijando en el tema de la alimentación, pero son también los ritmos, la televisión, los video-juegos, la ropa, son muchas cosas que están presentes y con la cuales establecemos comunicación permanente con los padres para regularlas. Por ejemplo, ellos vienen al colegio a hacer muchísimas cosas, por lo tanto, tienen que estar cómodos: no hay niñas entaconadas, maquilladas, ni llenas de cachivaches que nos las dejen trabajar. Se procura que los estudiantes de todos los ciclos vistan prendas de algodón para que el cuerpo pueda sudar, pueda respirar bien, que haya salud. Siempre es un asunto de salud*.

3.5.1 Los niños de preescolar

En el colegio Luis Horacio Gómez -en el primer septenio escolar y en concordancia con los fundamentos antroposóficos acerca del desarrollo corporal del niño- la enseñanza intelectual no es lo que interesa, sino el fortalecimiento de la sensibilidad y del cuerpo físico del niño. En este sentido, la

alimentación es una experiencia fundamental para el niño, ya que le permite ponerse en contacto con el mundo de una manera práctica y sensorial. Su participación activa en la preparación de los alimentos hace que reconozca el mundo en compañía de otros y que, como individuo, pueda darle significado a esa realidad y sentirse parte de esa experiencia. En efecto, dicha vivencia con la alimentación está ligada a diversas situaciones que se describen a continuación:

3.5.2 La casa

La "casa" es el espacio en el que se congregan las maestras y los niños de preescolar para realizar sus actividades en el colegio Luis Horacio Gómez. La casa está dotada de una cocina, un comedor, una sala de juegos y un baño; la cocina tiene un mesón de cemento en el que hay un lavaplatos y se guardan los utensilios, la vajilla y los cubiertos; arriba del mesón existe una ventana amplia que mira hacia el jardín exterior de la casa; una estufa de marca Centrales, un tanto desgastada, se usa para cocinar y para hornear; los utensilios (cucharones, espátulas, pinzas) son de acero inoxidable y de buena calidad, mientras que los cuchillos son ordinarios; los vasos son de vidrio, los platos de porcelana y los cubiertos de acero inoxidable, no está permitido el plástico: "Se trata de que todo sea tan real como en la casa y que aprendan a utilizar bien

estos objetos", dice la maestra con la que comparto, mientras realizo mi trabajo etnográfico. Es ésta, en fin, una cocina funcional, amena e ideal para trabajar con grupos de 10 a 15 niños.

En el comedor se observan dos mesas largas y bajitas dispuestas para el juego y para comer; cuando los niños juegan se retiran los manteles. Los asientos que las rodean están hechos de cedro, son cómodos, finos y diseñados al tamaño de los infantes. Cuando llega el momento de comer, la mesa se viste con manteles de colores, dándole a la comensalidad un toque de elegancia, formalidad, calidez y distinción.

Enseguida del comedor hay una sala de paredes blancas y gruesas con un techo alto fabricado con guadua y bambú; también se aprecia un piso de madera. En este espacio se encuentra una estructura rectangular hecha de madera llamada *la casita*, en la que los niños juegan con olletas viejas para hacer chocolate, pocillos de porcelana china, pedazos de madera cortados en diferentes formas geométricas, cerámicas, platicos y cacerolas para fritar huevos. En ese mismo lugar, los niños se disfrazan con telas suaves de variados colores. En una ocasión, veo a Santiago en la casita jugando al teléfono con la coraza de un caracol marino; como lo han hecho muchas

generaciones de niños, Santiago también se pone el caracol en los oídos para escuchar el sonido del mar.

Fuera de la casa hay un jardín en el que los niños también juegan; desde ese lugar se divisa la parte interior de la casa a través de unas ventanas de vidrio con marcos de madera grandes y rectangulares. En este jardín hay un lavadero, trapeadores, escobas y unas cuerdas amarradas en dos paredes, en las que se cuelgan los manteles y los trapos de cocina para que se sequen al sol.

Toda la construcción del colegio está hecha de paredes de adobe blancas y altas. El espacio en su conjunto, a pesar del calor, es fresco e iluminado. De las casas salen olores de hierbas aromáticas y de algo que se está horneando. Es curioso ver que la maestra viste un delantal desde el preciso instante en que entra a la casa, lo que hace que su cuerpo se instale naturalmente en las rutinas domésticas. La idea es recrear la sensación de hogar, tanto con el espacio como con las diversas actividades que se realizan entre 7:30 a.m. y 12: 30 p.m. Al respecto, una maestra afirma que:

> *Todo parte de las actividades hogareñas, estamos tratando de recuperar para los niños en esta edad lo que nosotros sí tuvimos. Yo creo que tú también: que era estar en casa, tener hermano, tener mamá, un espacio dónde moverse. Esta es una vivencia buena*.

Esta concepción de casa que alberga, que procura el bienestar y facilita la vivencia de experiencias inmemoriales corresponde, de alguna manera, a la noción de lo que significa una casa para Bachelard:

> *La casa en la vida del hombre suplanta contingencias, multiplica sus consejos de continuidad. Sin ella, el hombre sería un ser disperso. Lo sostiene a través de las tormentas del cielo y de las tormentas de la vida. Es cuerpo y alma. Es el primer mundo del ser humano. Antes de ser "lanzado al mundo" como dicen los metafísicos rápidos, el hombre es depositado en la cuna de la casa. Y siempre, en nuestros sueños, la casa es una gran cuna. La vida empieza bien, empieza encerrada, protegida, toda tibia en el regazo de una casa* (1983 [1957]: 36).

3.5.3 Controles – regulaciones

Sin embargo, el mundo de la casa se regula y se ordena. Existen lugares aprobados para el cuerpo y otros que no están permitidos, o si lo están, dependen de la temporalidad establecida, de los turnos, de los roles y de las reglas de juego que se aprenden y respetan. Generalmente, la maestra canta cuando se dirige a los niños para instaurar ese orden:

> *Ahí no se juegaaaa, por ahí no se correeeee. Ahora no estamos en la casita, ahora estamos haciendo el pan; la espada está durmiendo, dejémosla descansar Juan José; levántate del piso Santiaguito; lávate las manos Valeria; Jacobo te sientas aquí, Sofía guardemos los gaticos; Juan José sirve la aromática; Solón saca el pan del horno; Daniel, ¿vaciaste el baño?; María únete a la ronda. . .*

Los saludos se realizan de forma teatral. Si los niños entran a la casa sin saludar, la maestra los regresa a la puerta principal y con un canto, que espera siempre una respuesta, le dice a cada niño: "¡Muy buenos días querido Juan David!"; "¡Muy buenos días querida maestra!", responde el niño. En este ritual

se evidencia un intercambio comunicativo de formalización del saludo expresado de manera verbal y no verbal. El niño que no saluda y entra al salón, debe regresar a la puerta (frontera del adentro y del afuera) para que aprenda a incorporar el valor del reconocimiento, lo que implica una pedagogización del saludo mediante la implementación de una proxemia dirigida para que el uso del espacio se haga en concordancia con unos principios morales y culturales. Pero también se saluda al niño de esta manera porque la maestra necesita saber todos los días:

> *. . . quién es ese niño que está frente a nosotros. Hay que leer cómo está su cuerpo, cómo se ven sus ojos, cómo está su alma, cómo se siente la energía de sus manos; es decir, si están calientes o frías*[58].

Tanto el orden que se impone en la casa como la pedagogización del saludo, son una muestra de cómo mediante el trabajo pedagógico con el cuerpo se producen sujetos y un orden escolar específico, como sostienen Milstein y Méndez (1999), independientemente de la postura pedagógica que se tenga. De la misma manera, en la escuela estas concesiones a la cortesía están revestidas de una dimensión política que Bourdieu (1991 [1980]: 119) analiza de la siguiente manera:

> *La trampa de la razón pedagógica consiste precisamente en que arrebata lo esencial aparentando que exige lo insignificante, como el respeto a las formas y las formas de respeto que constituyen la manifestación más visible y, al mismo tiempo, más*

[58] La maestra que me permitió entrar a "su casa" para realizar este trabajo etnográfico es comunicadora social, tiene una especialización en pedagogía Waldorf y conoce técnicas de salud alternativa como reiki, masajes emocionales y yoga.

> *<<natural>> en la sumisión al orden establecido, o a las concesiones a la cortesía [politesse] que encierran siempre concesiones políticas [politiques]*

Igualmente, la concepción de casa, recreada en este colegio, puede explicarse desde las nociones diferenciales de *espacio* y *lugar* que nos ofrece De Certeau (1996 [1990]). Mientras que el *espacio* se entiende como un sitio de movimientos múltiples y de acciones creativas, el *lugar* se entiende como una configuración que indica estabilidad y planeación. Este autor señala que el espacio "a diferencia del lugar carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio propio (De Certeau (1996 [1990]: 129)".

Este *espacio* casa, como ocurre en la mayoría de las casas que conozco, se construye mediante los desplazamientos que los niños realizan mientras juegan, cocinan, comen, etc. Pero, al mismo tiempo, esta "casa" se convierte en un *luga*r en el mismo instante en que se hace necesario organizar el desorden que producen las acciones de los niños en el *espacio* casa. Por ejemplo, los objetos con los que juegan los niños (olletas, cacerolas, caracoles, telas) son usados creativamente, pero también hay que ponerlos en su *lugar,* ya que este proceso tiene un límite, pues, como ocurre en el aula tradicional, es necesario realizar otras actividades. Algo similar ocurre con la experiencia de cocinar y de comer: los niños amasan la masa del pan, la moldean a su antojo, se exponen a su olor y a su textura, pero llega un momento en que es necesario darle un cierre formal a este proceso productivo y creativo. Son estos cierres los

que ordenan simbólicamente el espacio y, pedagógicamente hablando, contribuyen a la producción de sujetos en el marco de un orden escolar.

La preparación de la comida y la comensalidad son las actividades que más requieren de tiempo y en la que los niños participan activamente. Veamos algunos ejemplos:

3.5.4 Las arepas del molinero

Un día al entrar a la casa había dispuesto sobre una de la mesas un molino para hacer arepas. Los niños molían el maíz bajo la vigilancia de la maestra. Santiago era el más apasionado: giraba la palanca del molino con mucha fuerza y velocidad. Los otros niños también colaboraban y se turnaban en la tarea de la molienda. Mientras esto se hacía la maestra cantaba:

Yo soy el molinero de Timburimbí
y estas arepitas hago para ti.
Yo soy el molinero de Timburimbí
y este maicito muelo para ti.

El maíz amarillo, cocinado por la maestra la tarde anterior, fue mezclado con queso cuajada y un poco de mantequilla; una pequeña porción de masa se dejó sin ningún ingrediente porque dos niños no podían comer lácteos, así lo habían dispuesto sus padres. Ese día regresó Pedro, quien había estado enfermo; el

día anterior sus compañeros le habían mandado rayos de luz para que se recuperara pronto.

Esta actividad con el molino de verdad instala otra pedagogía social con los cuerpos: la acción en sí rescata la tradición de una manera muy sutil y auténtica sin caer en la impostura a la que nos acostumbró la publicidad cuando, al mismo tiempo, utiliza la tradición culinaria para vender arepas -u otro producto que nos "identifica" como colombianos- y celebra con orgullo el hecho de pertenecer a esta nación[59]. El movimiento que producen los cuerpos al moler con la máquina manual es un acontecimiento de aprendizajes múltiples y profundos: nadie habla de identidad, pero la boca del molino sí; nadie habla de tacto y textura, pero la conformación de las arepas así lo expresa. Es un arte de hacer inmerso en la escuela y en una máquina que muestra cómo estas prácticas, en medio de la interacción social, producen lenguajes corporales que trascienden las estructuras lingüísticas.

[59] Barthes (1997) muestra cómo el discurso publicitario acude a representaciones conmemorativas e históricas de la comida que invitan a las audiencias a ser parte de la tradición culinaria de una nación. Por ejemplo, en Francia, con imágenes publicitarias, se evocan valores de la tradición aristocrática (donde aparecen las dinastías que han hecho paté, vino, coñac, jamones y el brandy Napoleón, etc.) y de la tradición campesina, que siempre es idealizada mediante los viejos sabores y aromas que contienen los platos del campo. Acerca de estas representaciones Barthes (1997: 24) dice: "la comida ayuda a recuperar la memoria del territorio en nuestra vida contemporánea; así sea que en medio de la paradoja gastronomía – industrialización, los platos más sofisticados y gourmet de la gastronomía francesa se presenten enlatados".

3.5.5 El pan de las princesas y de los guerreros

Otro día se preparó pan integral. Los ingredientes que se utilizaron fueron: harina integral, aceite, levadura, agua con panela, ajonjolí y centeno. La maestra inició la actividad cantando:

> *Panadero amasa el pan, amasa el pan tarararara rarará. . .*
> *¡El que amasa el pan con esmero es un buen panadero!*

Al entrar al salón, Juan José me regaló unas semillas caídas de un árbol y me dijo que eran papas fritas. En la estufa había una olla grande con agua hirviendo en la que se puso panela, clavos, canela y limoncillo; era la bebida que junto con el pan y un queso fresco campesino se serviría a la hora del refrigerio.

En la mesa del comedor, frente a cada asiento, se dispuso un montículo de harina para que cada niño recibiera un pedazo de masa y moldeara su propio pan. Mientras amasábamos el pan, Sofía, una niña de cuatros años, me contó que había pasado una noche tranquila en su casa. Pensé en el privilegio que tenemos los que comemos y dormimos en paz. Dice Bachelard (1983 [1957]: 36) que “la casa alberga el ensueño, la casa protege al soñador, la casa nos permite soñar en paz. No son únicamente los pensamientos y las experiencias los que sancionan los valores humanos. Al ensueño le pertenecen valores que marcan al hombre en su profundidad”.

Mientras continuábamos amasando, Juan José nos contó un chiste que parecía creado por un experto local en mercadeo: “un extranjero entra a una tienda y dice: Bon Jour y el tendero contesta: sólo hay Yogo Yogo”; Juan José se reía sólo. Ya a los cuatro años los niños distinguen las marcas de yogurt promocionadas en el mercado, a pesar de ser un asunto irrelevante para el colegio, ya que lo realmente importante es ayudar a los niños -en el primer septenio– a fortalecer su cuerpo y espíritu mediante un trabajo sensible y práctico como el de hacer pan.

Cuando el pan estuvo listo, se puso en unas bandejas de aluminio y se metió al horno. Mientras se horneaba, las niñas, mayoritariamente, diseñaban coronas de cartulina y los niños, en su gran mayoría arropados con telas de todos los colores, iniciaban un combate campal con espadas de plástico. Las niñas ponían sobre unos puntitos hechos con pegante, escarcha de muchos colores para armar sus coronas. El momento más esperado es cuando esparcen escarcha dorada sobre una figura en forma de caracol dibujada en la parte superior de la corona: es el toque mágico que da fin a la actividad de una niña para que otra inicie el mismo procedimiento. “¡Qué lindo!” - le dije a Sara, mientras soltaba la escarcha sobre su corona – “Parece la luz del sol” Y ella me respondió: “Es la luz de dios”. Después, la maestra me contó que a Sara, que en esos momentos tenía cinco años, le dicen Sara Vieja porque siempre habla

con mucha elaboración y profundidad. En una ocasión sorprendió a las más veteranas de las maestras cuando le dijo: “Yo antes de ser niña fui maestra”.

Mientras todo esto ocurría, algunos niños, los más pequeños, observaban a las niñas hacer sus coronas, pero no participaban; por su parte, los niños más grandes se arrojaban con valentía desde sus ciudades amuralladas para acabar con el enemigo. Así, los niños jugaban con la muerte y las niñas sólo deseaban ser princesas; sin embargo, ambos fabricaron el pan que los une a pesar de sus diferencias de género en el juego.

3.5.6 La fiesta de colores: preparación de ensalada de vegetales

En otra ocasión, preparamos una ensalada de verduras que contenía lechuga, pepino, zanahoria, apio, tomate, brócoli y coliflor. A esta actividad culinaria se le llama “la fiesta de colores”. Las tareas para la preparación se distribuyeron así: algunos niños estaban a cargo de pelar la zanahoria y el pepino; la maestra aprovechó la ocasión para decir: “Quitémosle el vestido al pepino y a la zanahoria”; ella misma lavó la lechuga; yo cociné al vapor la coliflor y piqué en julianas el apio y las zanahorias; otros niños partieron los tomates en gajos; el resto de niños corrían, se metían debajo de la mesa y salían a jugar al jardín.

De pronto, a las 10 de la mañana aproximadamente, se interrumpió la preparación de la ensalada y nos invitaron a otra actividad que se realiza todos

los martes fuera de la casa. Dos maestras que estaban vestidas de ninfas, disfrazaron a los niños con túnicas multicolores para jugar a la ronda. Una de ellas era responsable de la expresión artística y la otra de la educación musical. Se hizo una ronda y se cantó: ""*Lunita clara se pone un vestido de noche, se esconde por el día, duerme entre las flores. Cuando se levanta merienda, esconde el vestido debajo de la cama, se cepilla los dientes y se va a jugar*. ""

A una de las maestras que acompañaban la puesta en escena le pregunté: "¿Tiene un nombre esta actividad?" "Sí claro: Euritmia" "Y ¿qué es Euritmia?" Insisto. "Es el arte del movimiento interpretativo del cuerpo propuesto por Steiner. La Euritmia procura, performativamente, dar sentido a diversas narrativas mediante el movimiento corporal y el lenguaje musical".

Minutos después, regresamos a la casa para dar inicio a la comensalidad. Los puestos en la mesa estaban fijados con anterioridad. La maestra acomodó a los niños utilizando un dibujo rectangular de la mesa en el que aparecían los asientos enumerados con el nombre de cada niño. "Es importante que cada uno sepa donde se sienta para darle orden y armonía a esta experiencia", me explicó la maestra cuando le pregunté por el sentido de su mapa.

Antes de comenzar a comer, se cantó una canción de agradecimiento por los alimentos recibidos y se pidió a los comensales que esperaran hasta que todos hubiéramos recibido nuestra porción de ensalada. La maestra sirvió cada porción y con un niño envió mi plato; agradecí a todos por invitarme a su fiesta de colores.

En este contexto, la comensalidad es una experiencia pedagógica estructurada, civilizada y normativa en la que el comportamiento en la mesa es regulado, y se enseñan valores y etiquetas que nos ha tomado mucho tiempo aprender y dominar. Al respecto, Elias (1996 [1987]) nos recuerda que los cambios de conducta y de comportamiento en la mesa no acontecieron de la noche a la mañana ni ocurrieron tampoco de manera espontánea en la sociedad Occidental. La Edad Media es descrita por este autor como una época en la que existió una escasa represión de los instintos y de las necesidades del cuerpo. Por el contrario, el siglo XVI se caracterizó por ser un período de cambios radicales en las costumbres y los comportamientos, en la medida en que se presenciaba la decadencia de la nobleza caballeresca y el advenimiento de la sociedad cortesana. Aparecen los manuales de conducta que responden a las demandas de estas transformaciones, y en los que se postulan normas y maneras de comportarse en esa naciente sociedad.

Lo que cambiará ostensiblemente, sugiere Elias, son los escrúpulos y la vergüenza. De esta forma, se incrementa la tensión entre clases sociales, debido a la presión social que se ejerce para que los comportamientos "incivilizados" vayan desapareciendo. Dichos comportamientos eran, por ejemplo, agarrar la comida con la mano, limpiarse los dientes con un cuchillo, eructar en la mesa y limpiarse la boca con el mantel o la ropa. Durante la Edad Media estas conductas fueron normales y no eran objeto de vergüenza, ya que no se entendían como descorteses. Paralelamente a estos procedimientos reguladores, se introdujeron utensilios en la mesa que permitieron un contacto más "pulcro" con los alimentos. La aparición de estos instrumentos, de normas y modales responde, no obstante, a un proceso de transformaciones y sedimentaciones lentas:

> *Nada es absolutamente natural en las formas de comportamiento en la mesa, o producto de un escrúpulo <<natural>>. Las cucharas, los tenedores y las servilletas no son inventos hechos por un particular un buen día, como si fueran utensilios técnicos, con un objetivo claramente reconocible e instrucciones sencillas de manejo. Por el contrario, son objetos que van delimitando su función y consolidando su forma a través de los siglos de un modo inmediato en el trato y el uso sociales. Todas las costumbres, por pequeñas que sean, de un ritual cambiante, van implementándose de un modo infinitamente lento, incluso formas de comportamiento que se nos aparecen como absolutamente elementales o <<razonables>>, por ejemplo, la costumbre de tomar los líquidos con cuchara; la manera de utilizar el cuchillo, la cuchara o el tenedor va regularizándose poco a poco. (*Elias, 1996 [1987]: 151- 152)

Los niños salieron al recreo, una vez terminada la experiencia comensal y después de que llevaron sus platos y cubiertos hasta la cocina. Aproveché ese

momento para conversar con un niño de otro grupo llamado Jose[60] de cinco años de edad; me contó en secreto que aquí sólo les daban aromáticas y jugos, pero que a él "le gustan las gaseosas a la lata". Era de una elocuencia sorprendente, reflexionó acerca del momento antes de dormir y me dijo que hay que prepararse para descansar empleando buenas técnicas de respiración. Escribió el número seis como una "d" para contarme que su papá tiene 46 años. En medio de la conversación se acercaron otros niños y hablamos de sus gustos por la comida: el banano, la granadilla, las papitas, los pasteles, los sándwiches, etc.

3.5.7 El tiempo que vuelve

El uso y la concepción del espacio (casa) son un factor decisivo en las pedagogías escolares que se ventilan en este colegio, así como también lo es la visión "anacrónica" que construyen del tiempo. Mientras el tiempo flecha, el tiempo moderno corre de prisa en el afuera, las actividades en la casa se organizan bajo una visión cosmogónica que refleja los ritmos pausados y repetitivos de un tiempo cíclico. Para organizar las diversas actividades con los niños, se tienen en cuenta los significados espirituales de las diferentes épocas del año, ya que se entiende que cada una de ellas trae su propia energía

[60] Jose me dice que su nombre se escribe sin tilde.

cósmica. De esta forma, se festeja cada época del año cristiano como un gesto de reconocimiento a la magnificencia de la naturaleza y del cosmos. Una de las maestras nos explica el significado de cada época:

> *. . . el adviento nos enseña el proceso lento de la vida para dar paso a lo que nace. La Navidad representa el momento exacto y pleno del nacimiento. La Epifanía nos enseña a elevar la mirada para distinguir la estrella de la gracia. De la Pasión y la Muerte, aprendemos que la vida pasa por momentos de sumo dolor, pero esto va seguido por una resurrección, que es la Pascua.*

El ciclo cosmogónico, señala Campbell (1997 [1949]: 238) "está normalmente representado como una repetición de sí mismo, mundo sin fin". El mismo autor plantea que a partir de esta concepción del tiempo "los mitos de la creación están saturados de un sentido del destino que continuamente llama a todas las formas creadas al imperecedero del cual emergieron por primera vez. Las formas avanzan poderosamente, pero inevitablemente alcanzan su apogeo, se derrumban y retornan (1997 [1949]: 238)".

Como es época de epifanía cuando hago mi visita, los niños y la maestra representaron teatralmente el peregrinaje y la llegada de los tres Reyes Magos a Belén para rendir homenaje al niño que ha nacido en un establo. Mientras la maestra narraba los acontecimientos ("Cuenta la historia que los tres Reyes, Magos Melchor, Gaspar y Baltasar, vieron aparecer una estrella nueva en el cielo y se pusieron en camino para encontrarla. . ."), dos niñas y un niño, acompañados por sus pajes, hacían el papel de Reyes Magos.

Una vez terminó la obra, se hizo una ronda y se cantó una canción que decía: “A una estrellita del cielo soplé y de nuevo al cielo se fue” Mientras esto ocurría, la maestra nos ungió con un aceite de almendras y nos pasó una pluma por los rostros. Después, se armó una fila hacia la puerta de salida, llegando así al fin de la jornada.

Pronto llegaría el tiempo de la pasión y la muerte, que sería también conmemorado en esta escuela. El mismo Campbell (1997 [1949]) nos dice que este tipo de mitología tiene una actitud profundamente trágica en la medida en que la vida y la fiesta desembocan siempre en la muerte, a pesar de que la condición cíclica de los eventos permita de nuevo el nacimiento.

La posición del colegio frente al sentido pedagógico de estas representaciones teatrales alrededor de la vida y de la muerte, es que con ellas no se impone una creencia religiosa en los educandos, sino más bien se recrea estética y pedagógicamente la evolución del cosmos y del ser humano:

> *. . . es que no es religión, y no es a través de un dogma religioso como se hace esto. Sí es profundamente cristiano, pero en lo que tiene que ver con la evolución de la humanidad. Entonces cada una de estas festividades nos aporta una mirada o una actitud, nos da cualidades de nuestra esencialidad humana.*

Sin embargo, es evidente que el argumento que se ofrece y las representaciones que se realizan defienden una postura creacionista, por lo

tanto, religiosa, de la conformación del universo, a pesar de que el concepto de evolución se cuele en la explicación mística de la maestra. Y es que como sugiere Falk (2004) en estas dualidades fundamentales entre la muerte y la vida, lo sagrado y lo profano, el cuerpo humano se halla adherido a un orden, que en este caso es profundamente místico-religioso. De esta manera, el modelo educativo y la experiencia pedagógica se resisten a adoptar por completo los principios seculares de la ciencia moderna sobre el origen del universo y el proceso evolutivo de los seres vivientes. Así, estos niños se forman en medio de un mundo que fuerza a la biología y a la religión a dialogar, pero también se establece una construcción social que hace pensar en la concepción animista del tiempo y su relación con el cuerpo, explicada por Falk (2004: 45) así: "El cuerpo y el alma no constituyen (todavía) dos entidades paralelas; más bien representan una sucesión cíclica de metamorfosis: el cuerpo/espíritu es encarnado en el cuerpo viviente".

De esta forma, la condición existencial del cuerpo del niño en esta escuela se expone a un ordenamiento místico y mágico –simbólico- del tiempo que confronta con su "sucesión cíclica de metamorfosis" el sentido teleológico del tiempo moderno. En síntesis, la posición social y las funciones del cuerpo del niño, su sentido (cultural) y, en última instancia, el concepto mismo de cuerpo, cambian y son transformados en concordancia con estas celebraciones del año

cristiano. Adicionalmente, al darle supremacía al espíritu sobre la materia, a partir de los principios antroposóficos, se establece una relación dual entre cuerpo y alma que antagoniza con la supremacía del cuerpo sobre el alma que caracteriza a la modernidad.

De igual importancia para este estudio es observar cómo la escuela moderna, especialmente la privada, hace uso autónomo del tiempo y del espacio, basada en la pedagogía que se asume, en este caso la Waldorf. La escuela, señala Pineau (1996: 4), "define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza; los dosifica en el tiempo y les enseña ritmos y alternancias. El tratamiento que la escuela da a estas variables está en función, por un lado, de factores <<objetivos>> -como la climatología, la edad y el trabajo de los alumnos- y, por otro lado, de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse".

3.5.8 El discreto encanto de lo privado: entre menos hagas mejor

Los niños pintan y la maestra canta:

El sol por la mañana nos viene a saludar: acaba tu dibujo, ¡nos vamos a pasear!

Se pinta con crayolas cuadradas traídas de Alemania. La intención es que los niños no hagan la pinza que efectúa la mano cuando se agarra el lápiz con los

dedos: “Pintar no es una experiencia cognitiva, es estética y sensorial”, dice la maestra. Las pinturas de los niños, sin embargo, muestran representaciones muy parecidas a las que salen de una crayola en forma de lápiz: casas, montañas, garabatos ríos, garabatos bosques, garabatos cielos.

Después, hacemos una fila en forma de tren e iniciamos un recorrido por todo el colegio siguiendo un sendero en el que hay instalaciones para juegos infantiles, ceibas, samanes, cauchos y cultivos. Lo primero que hacen los niños es subirse a un árbol ayudados por nosotros (la maestra y yo) y por un tronco que está puesto sobre el árbol, en forma diagonal, para que puedan ascender. Al llegar a su destino, los niños saltan; la mayoría toma la mano de la maestra para no caerse al tocar tierra. Después, vienen los columpios, el juego con tierra y arena. En ese momento, la maestra intenta explicarme el sentido de todas estas actividades: las rondas, las pinturas, la cocina, la comensalidad, las representaciones teatrales y el recorrido que estábamos realizando:

> *Los primeros siete años de los niños son como el descenso por una escalera que toca tierra; los siguientes siete años es la llegada a la tierra y entonces se inicia la etapa del sentir y que se expresa así: ¡Qué maravilla, qué sorpresa! Los siguientes siete años están marcados por el pensar y por una pregunta fundamental: ¿Cómo vivo yo en esta tierra? Entonces los primeros siete años los determina la imitación. Entre menos hagas, más se logra, es época de muchas cosas. Lo que se hace con ellos es para acomodarse en la experiencia, no para realizar un aprendizaje intelectual.*

Continuamos el recorrido y pasamos primero por la portería del colegio. Ahí estaba José, el portero, todos le damos la mano y lo saludamos. Es mi último

día. José no retuvo mi identificación al entrar al colegio. Me dijo: “Ya lo conozco, puede pasar”. Antes de llegar a la granja y en frente de los talleres en los que se encuentran los tornos e instrumentos de carpintería, se levanta majestuosa una ceiba; en una de sus ramas estaba Lulú, la gran guacamaya de color azul y amarillo, que gritó eufóricamente al ver a los niños y se balanceó acrobáticamente sobre una cuerda. “Lulú se va caer”, les dije a los niños. Y ellos respondieron al unísono y gritando: “Noooo, Lulú no se cae jamás”. Lulú tiene una casa en el aire que descansa sobre la copa de la ceiba.

Finalmente, llegamos a la granja, en la que se siembran plátanos, maíz y, posiblemente, cilantro y orégano, por el olor que se desprende de este lugar. Al lado de la granja pasa un brazo del río Pance donde se bañan cuatro gansos que, alborotados por la visita, se escabullen en el platanal. Pero lo que captura la atención de los niños son dos tortugas recién llegadas a la granja y que están en un estanque de agua: “Hay que ponerles un nombre”, les dijo el jardinero. Algunos niños lo escucharon y se quedaron como ensimismados buscando el nombre, por lo menos esto lo expresaban sus miradas tiernas y perdidas. Niños de otros septenios también trabajaban en la granja y se veían contentos a pesar de que un padre de familia me dijo en algún momento que:

> *Eso que tú ves sembrado es muy primario, deberíamos tener granjas gigantes. Aquí los muchachos trabajan en tres centímetros cuadrados y al final odian la agricultura porque esa no es la imagen pedagógica: ¡La imagen debe ser abundante así como debe ser la comida! Una de las cosas que criticamos es eso, pero aquí dicen que la intención es*

meramente pedagógica. Sin embargo, al maestro en estas condiciones tampoco le gusta la agricultura pues se siente encajonado y encerrado.

3.5.9 Las técnicas del cuidado

Regresamos a la casa y la maestra inició un ritual de lavatorio de pies. Mientras esperaban su turno, los niños se acostaron en el piso de madera de la sala encima de mantas y cubiertos por cobijas. Enfrente de dos asienticos, la maestra acomodó dos recipientes: uno con agua tibia y otro con agua fría. Luego, llamó a los niños para lavar sus pies; le ayudaban en esta labor dos niños mayores. Los pies recibían jabón y crema de lavanda, al tiempo que se lavaban y masajeaban. Una vez terminado el lavatorio, los niños se dirigieron al comedor para comerse su refrigerio que ese día estaba compuesto por yogurt, granola y ensalada de frutas.

3.5.10 Burbuja de cristal o una vida sana de niños

Esta utopía educativa, en la que se vive en otro tiempo, se come como si se estuviera en un paraíso, se cuida el cuerpo del niño con masajes, lavatorios y caminatas por el bosque encantado, se cree que la educación además de ser conceptual es sensorial, me genera muchas dudas, ya que pienso en los efectos que tienen en los niños los procesos de socialización que ocurren en la ciudad, en la calle, en la casa que comparten con sus padres, en las

experiencias con la televisión, los video-juegos, el cine, etc. Entonces, le pregunto a la maestra más experta de preescolar y fundadora de esta experiencia educativa en Cali hace ya más de 30 años:

¿Son diferentes los niños de ahora?

Sí, yo dije eso durante muchos años: no es lo mismo ahora. Yo trabajé con grupos de 25 niños y nos tocó irle bajando. Los padres de estos niños fueron criados distinto: más sin normas y con la televisión. Entonces, a los niños también les falta más hábitos y más formación, pero no es porque los padres no quieran sino porque eso es lo que se da. Eso hace más difícil el trabajo de ahora. Pero uno también se va volviendo más viejo, entonces aguanta menos. Además, los niños son mucho más despiertos ahora en todos los sentidos. No es tan fácil. Hoy en día el cuidado del niño se trata un poco de que no esté tan despierto así todo el tiempo porque todo el entorno los despierta muchísimo a cada instante. Entonces, aquí la lucha es por mantenerlos como en cierta ensoñación para que luego sean muy lúcidos. Ahora los niños desde que nacen tienen los ojos abiertos, antes no era así.

¿Si son otros niños, no significa esto que haya que cambiar las estrategias pedagógicas?

La naturaleza esencial del ser humano no cambia. Uno seguirá formando su cuerpo físico, esto es esencial. No se trata que aquí los tengamos como en una burbuja. Ellos van a la vida, salen de aquí a sus casas y viven diversas experiencias. Aquí no se hace nada extraño ni nada dogmático: es una vida de niños la que viven aquí. ¡Una sana vida de niños! No creo que haya que acelerarlos porque todo los acelera, no hay necesidad de hacer eso. De hecho, uno ve que los trabajos anuales de los jóvenes de grado 12 parten de la visualización de un tema que ya ha sido pensado en grado 11 o mucho antes. Estos proyectos se inician con una pregunta que tengan frente a algo, que les guste y donde deben contemplar la parte práctica, artística y social, y donde además tengan que exponerlo a una audiencia pública. Esto es una buena muestra de lo que se logra aquí, pero este proceso requiere tiempo y hay que madurarlo lentamente desde preescolar.

3.6 Los padres de familia del Colegio Luis Horacio Gómez

Esos padres que fueron criados "sin normas y con la televisión", como señala la maestra, tienen explicaciones para justificar por qué sus hijos hacen parte de esta propuesta pedagógica y la manera como intervienen en ella. Por ejemplo, la mamá de Juan dice[61]:

> *Mi esposo estudió en el Colegio Alemán, que es un colegio típicamente académico, con un componente bilingüe y él no quería que el niño padeciera toda esa presión que se ejerce a los estudiantes allá. Los temas permanentes son la calidad, el compromiso académico, ser los mejores en todo, en ICFES, y entonces a los niños les queda poco tiempo para jugar, establecer otro tipo de relaciones y hacer otro tipo de actividades al exterior del colegio. Y a pesar de que él era un buen estudiante recordaba que con la presión que vivió en el Colegio Alemán no había tenido esa libertad y esa formación tan integral y vivencial como la hay aquí* (María - mamá de Juan).

Para María y su esposo es muy satisfactorio que Juan se haya adaptado bien a la experiencia escolar, sobre todo porque en el primer septenio el aprendizaje académico no fue una prioridad y por la relación cercana que se estableció entre el colegio, el niño y los padres:

> *Cuando nosotros íbamos a las reuniones nos ofrecían un informe oral, no escrito: uno se sienta con la maestra y ella cuenta cómo va el niño, describe su estado anímico, su relación con los compañeros y con la alimentación. O sea, que se realiza toda una descripción del niño desde diversas dimensiones y reconociendo su temperamento[62]. Entonces uno siente que es el hijo de uno, que no le están hablando de un niñito genérico, sino que ese es Juan con su personalidad. Juan, por su parte llegaba feliz a la casa, entonces nosotros medíamos al niño desde su alegría.*

---

[61] Entrevista con María Chaparro, mamá de Juan, estudiante del segundo septenio del colegio Luis Horacio Gómez. Nacida en Cali en 1971. Juan, de nueve años de edad, vivió recientemente la experiencia del primer septenio, así que consideré oportuno entrevistar a María para conocer cómo había sido. María es comunicadora social, trabaja como profesora en una universidad de esta ciudad y está casada con Federico, médico internista y profesor de la Universidad del Valle. El costo de la matrícula de Juan, en 2010, era de 854 mil pesos mensuales.

[62] María se refiere al temperamento flemático de Juan que ya hemos caracterizado con anterioridad en el apartado de este capítulo titulado "Los temperamentos".

La experiencia con la alimentación en el colegio fue bien acogida, ya que en la casa hay consciencia de la necesidad de comer saludablemente. Para el papá de Juan es un tema vital porque, como médico internista, conoce muy bien los efectos de una mala dieta en enfermedades como la diabetes, la hipertensión y cardiológicas.

> *En la casa hemos mantenido unos buenos hábitos, de pronto no tanto hacia el consumo de productos orgánicos porque a veces es difícil conseguirlos, pero siempre hemos tratado de comer bien. Por ejemplo, el tema de las frutas: una libra de esas uvas rojas, que son grandotas y que uno dice: ¡Esto tan caro!; mejor le compro esta otra fruta. Nosotros siempre miramos las relaciones: las calorías, la fruta qué le aporta en términos de vitamina. Entonces uno dice: bueno, vale cinco mil pesos esta chuspita, pero esos cinco mil pesos se los gasta uno en un bombón o en chucherías para niñitos. Entonces las compramos y no pensamos en el precio, sino en la parte de la alimentación tanto nuestra como la de los niños. Cuando vamos a mercar tratamos de comprar alimentos que tengan componentes parecidos a los que se les ofrece en el colegio.*

También está el caso de José y Lucrecia[63], padres de familia altamente involucrados en la vida académica de esta institución, con un conocimiento acerca de la alimentación bastante marcado por su concepción espiritual de la comida y prácticas vegetarianas. Para ellos la nutrición es un proceso elaborado que tiene que ver con la alquimia y la capacidad del hombre de transformar proteína animal y vegetal en proteína humana para tener un cuerpo vigoroso:

[63] Entrevista con José y Lucrecia. Tienen un hijo en 8º y una hija en 12º en este colegio y ambos pasaron por la experiencia de preescolar. José es médico alternativo y homeópata, mientras que Lucrecia es bióloga - química, fabricante de shampoo y jarabes, y profesora de nutrición y cocina en los grados 8º a 12º de este colegio. Esta entrevista se realizó con los dos padres de familia de manera conjunta en el colegio en febrero de 2011

¿Qué es la cocina?: la cocina básicamente está elaborando un producto de cocción, un producto por infusión, descompuesto, fermentado. La levadura, por ejemplo, se está haciendo afuera, es un estómago más. La imagen del nitrógeno del agricultor, que es el que cosecha al sol, tiene que entrar dentro del proceso de quien hace la cocción, de quien prepara el alimento; y el que prepara el alimento básicamente está haciendo una pre-digestión de algo que debe ser digerido por el hombre; o sea, que en la cocina se cambian las condiciones de qué es lo que se quiere. Si yo tengo deficiencia de vitamina B, o cualquier otra, pues tengo que fermentar el alimento, casi llevarlo a un proceso de descomposición para tener la presencia de esto. Entonces aquí en el colegio se habla del maíz, que se descompone en ocho días, se deja en agua y se separa para que ese proceso se cumpla. O sea, que hay productos elaborados en almidones que están fermentados (la yuca es un almidón fermentado para hacer un pandebono), y entonces empezamos a reconocer todo eso a partir de la dieta alimenticia. A veces nos cuesta trabajo reconocer eso, pues huele mal, pero apenas se elabora desaparece el olor y queda sabiendo a otra cosa. Esos procesos hay que tenerlos muy en cuenta porque a medida que el hombre va perdiendo capacidad molar, va necesitando productos más elaborados.

Entonces, de esa condición de la nutrición depende que el hombre tenga conciencia porque se está alimentando desde una cadena protéica a través de la tri- membración pigmentación, que es la piel y en la epidermis es donde está el corión (José)

¿Qué es el corión?- pregunto

Es un tejido que va debajo de la piel, el termorregulador, y ese es el que hace la consciencia del hombre, no el cerebro. También podríamos entenderle como el que produce en el hombre la capacidad intelectiva para la compresión, y si no está allí, el hombre, por más de que le den lo mejor, no va a comprender nada. Es que tenemos un gran vacío porque esto es una cadena proteica y de esa cadena proteica depende el conocimiento y la consciencia del hombre. Entonces, teniendo en cuenta este proceso de tener cadenas muy elaboradas, la gente tiene que entender que la comida es altamente tóxica. Si el hombre no hace la alquimia y no hace el proceso correcto, se envenena. Por eso tenemos problemas de triglicéridos, colesterol y enfermedades metabólicas. La grasa que debe estar bien elaborada, no está.

Posiblemente, para las familias de clases acomodadas la escuela ya no es la institución que otrora suplía todo el conocimiento experto que el niño requería para su formación. El hecho de ser hijo de un médico internista, que es profesor de una universidad, de una madre que también es profesora, de un médico alternativo y de una madre bioquímica hace que la adquisición de conocimientos de los hijos no dependa completamente de la escuela y que se

vuelva más diversa y horizontal. La escuela para estos sectores sociales, aunque sigue siendo “una institución que funda un lugar de la cultura para el desarrollo público de lo simbólico, de las ideas (Fayad y et al, 2004: 158)”, comparte ahora más esta tarea con la familia ilustrada y con los medios de comunicación.

3.6.1 Heterogeneidad alimenticia

La relevancia de que existan diversas formas de asumir la experiencia alimenticia habla de la heterogeneidad prevaleciente en las prácticas de alimentación, la cual se va extendiendo aún más cuando conocemos lo que comen sus hijos, las dinámicas en la vida cotidiana en las casas de estas familias alrededor de la comida, su experiencias en la cocina y los sitios que frecuentan para ir a comer.

3.6.2 Si Juan quiere comer paquete, ¡que lo haga!

Juan estaba en el segundo septenio y ya no preparaba su propia comida como lo hacía en el primero: comía en el salón y sus padres le mandaban su almuerzo. La comida que lleva debe ser balanceada y saludable, sin embargo, se impone el gusto de la casa y del niño:

A él le gusta que le mandemos pan árabe con queso o con alguna carne.
¿Qué pasaría si le mandas perro y gaseosa?
Él no se lo llevaría porque no está acostumbrado y la maestra no le dejaría tomar la gaseosa. De pronto el perro sí, pero después me llamaría a decir que evite que Juan coma embutido y me recordaría que es un niño de temperamento flemático al cual este tipo de alimentación no le conviene.

Esta familia, por razones laborales y de estilo de vida, come formalmente junta los fines de semana. En la semana se atienden el desayuno y la comida de Juan en la casa, pero su almuerzo tiene lugar en el colegio, mientras que el de los padres en distintos lugares de la ciudad, especialmente en el trabajo y, en raras ocasiones, en la casa. El fin de semana:

. . . nos vamos para la finca que está en La Cumbre - Valle con mis papás, con las primas, con la familia; casi cada ocho días, tiene que haber algo especial para que no subamos; nosotros hacemos el mercado. Tenemos una política de familia que es no llevar mecato. En la finca se da yuca, cilantro, hortalizas, limones, guayaba cuando hay temporada, bananos; entonces siempre tratamos de buscar un menú que sea con cosas de la finca. Preparamos sudadito, arroz, ensalada y jugo. En la noche hacemos asadito, arepas, algo suave. El domingo hacemos sancocho o fríjoles o arroz con pollo, cosas así. No llevamos paquetes ni dulces, se come la fruta de allá. No quiere decir que no comamos un dulce. Allá venden, por ejemplo, dulces que hay en el pueblo, les compramos a la gente de allá: venden manjar blanco, dulce cortado de leche, moneditas de manjarblanco, suspiritos, kumis. Eso es como el mecatico de allá y lo compramos cuando ellos quieran.

También se socializa y se come con los amigos, con quienes las prácticas saludables o tradicionales se transforman:

Yo tengo una amiga, que es la madrina de mi hijo menor y el hijo de ella es el mejor amigo de Juan, quien estudia en el Colegio Alemán. Mi amiga esa sí es de papitas en paquete, de gaseosa, de pedir la comida a domicilio; digamos que esos son los hábitos de ellos, sin embargo, yo no me estreso por eso, si Juan quiere comer paquete, ¡que lo haga! Como somos muy amigos de los padres, vamos todos. Entonces cocinamos: hacemos pasta con mariscos, o cosas así especiales de reunioncita familiar, tomamos vino, un traguito más fuerte y el postrecito, esto ocurre por lo menos una vez al mes.

¿Dónde van a comer con el niño?

> *A Mr. Wings, a nosotros no nos gusta McDonald porque esa hamburguesa es muy fea. Nos gusta la hamburguesa, no lo vamos a negar, pero nos gusta que sea como más preparadita, más criollita; esas hamburguesas de McDonald no. Cuando no vamos a la finca y nos quedamos en Cali en la casa, que está en el barrio Santa Isabel, vamos a la sede social y como hay piscina, hacemos el almuerzo ahí. Es que ir a un restaurante es costoso. Nosotros generalmente estamos los cuatro con las sobrinas de Federico y con algún amiguito de Juan. Con cien mil pesos uno puede hacer un muy buen mercado y preparar algo rápido y bueno. Por decir algo, yo a veces prefiero hacerles las hamburguesas utilizando una carne de buena calidad, pan fresco, verdura buena y preparar las salsas.*

3.6.3 La dieta permite que el hombre se vuelva una bestia o un ser comprensible que está dispuesto a evolucionar

Los hijos de José y Lucrecia viven la experiencia con la comida de la casa de manera diferente a la de Juan, ya que sus padres son fieles a los principios antroposóficos sobre la alimentación. Por tal motivo, establecen un diálogo estrecho con el colegio, lugar en el que existe una preocupación central sobre este asunto durante todo el proceso académico de niños y jóvenes:

> *Es que aquí en el colegio se aprende que nosotros alimentamos el cuerpo físico y el cuerpo espiritual. La parte física está más en manos de los padres, puesto que la alimentación directa del cuerpo físico se efectúa en la casa. El colegio alimenta el cuerpo espiritual. ¿Cómo lo hace? A través de las artes, que es lo que la pedagogía formal y la tradición alimentaria desconoce. Pero además hay una lógica en este colegio sobre la alimentación que nos parece adecuada. Como ya habrá notado, en el segundo septenio cambia el proceso y la orientación pedagógica: ya no es la culinaria con la maestra, sino que salen a la granja a ver los animales y las plantas y todas estas cosas para que el muchacho reconozca de dónde proviene lo que se come y comprenda los ciclos de energía. Entonces, en el primer septenio el niño está en contacto con el producto elaborado sin saber de dónde viene. En el segundo, tiene que darle sentido. Por eso entonces la representación, por eso entonces es que en el primer septenio practican la cocina y en el segundo llevan su lonchera preparada en la casa para comer en el aula (Lucrecia).*

Estos jóvenes, que también vivieron la experiencia de preescolar, llevan su comida al colegio porque el restaurante escolar no es totalmente vegetariano y "ellos los son desde el vientre", dice Lucrecia. Durante la semana, la familia se reúne a comer solamente en la noche a la hora de la comida. El fin de semana se aprovecha para cocinar entre todos sobre todo porque para ellos la cocina, además de ser un lugar de socialización, es un laboratorio en el que hay que tener conciencia y conocimiento de lo que se prepara. Para ellos:

> *La cocina es el lugar más importante que tenemos en nuestra casa. Lo insólito es que en otras casas de familia es el lugar que menos atención se le presta ¿Quién maneja la cocina generalmente?: Una persona analfabeta, una persona que no tiene la más mínima idea de qué es nutrición, de qué es culinaria, de cómo se balancea una comida, etc*.

Así, Lucrecia y José utilizan la cocina para concientizar a sus hijos de las variables que afectan a la alimentación. Una de ellas es el significado que tiene la decisión sobre lo que se come y los efectos que tiene en el cuerpo y en el alma:

> *A nuestros hijos les hemos enseñado que si comemos carne, la bestia que está dentro de esa presencia animal estará también adentro de nosotros, pero si comemos verduras vamos a tener una imagen mucho más apacible como seres humanos. De modo que la dieta es la que genera que el hombre se vuelva una bestia o un ser comprensible que está dispuesto a evolucionar. Hay gente que come carne porque cree que la necesita o porque piensa que las proteínas de la carne son fundamentales para el desarrollo del cuerpo y el cerebro. Esto hace parte de una posición sobre la alimentación, pero hay otros que no necesitamos carne y podemos desarrollarnos normalmente sin ésta. Algunos carnívoros dicen que consumen carnes sanas porque le hacen quitar los gordos donde está concentrada la mayoría de la grasa, lo que no saben es que todas las carnes son* cadáveres, ¡cómo van a ser sanas!
>
> *Entonces hay que trabajar sobre esto: si un muchacho nunca ha sido vegetariano y se le da el estímulo para que lo sea, él puede reconocer y adoptar esa manera de alimentarse. Pero si no ha tenido otra opción que la de comer carne todos los días, pues no es posible que en su imaginario y en sus propias representaciones sobre la*

> *alimentación se desarrolle una estructura de pensamiento que le ayude a iniciar un proceso nuevo para su propia vida. Hay que darles las posibilidades y esas son las que le ofrecemos a nuestros hijos* (José).

A pesar de la elaboración filosófica presentada en este testimonio, se hace evidente que el tema del gusto en la alimentación está relacionado con la posición social de las personas. Lo que este padre de familia le enseña a sus hijos es: "Dime qué comes y te diré quién eres". Es decir, "si comemos carne, la bestia que está dentro de esa presencia animal estará también adentro de nosotros". Es evidente que en estos argumentos se exponen ideas, prejuicios y sanciones no sólo acerca del gusto de las personas que comen carne, sino también acerca de lo que son las personas que comen carne: unas bestias.

La controvertida, tal vez drástica, posición de José es una muestra del tipo de refinamientos sensoriales que producimos socialmente. Pero también es una repuesta a una preocupación central de este proyecto: ¿Qué aprende e incorpora el niño en las prácticas de alimentación? Los hijos de José y Lucrecia, con esta postura, construyen un sentimiento de repulsión y asco por la carne, y uno de comunión y simpatía por lo vegetales. Este aprendizaje es, en definitiva, una construcción social tal y como lo son el resto de aprendizajes acerca de la alimentación que reciben los niños en esta institución educativa.

La cocina, además de ser un laboratorio, es también un espacio pedagógico para esta familia; por consiguiente, en la nevera no hay embutidos, gaseosa ni carnes; en los depósitos de almacenamiento de alimentos tampoco se encuentran enlatados ni fritos empaquetados. Esta manera de ver la alimentación le sirve a Lucrecia para organizar sus clases de cocina en el colegio:

> *Hablamos críticamente sobre el Aspartame y el Nutra Sweet porque uno de los estudiantes tiene un papá que es diabético. Entonces no se trata solamente de cocinar y decir qué rico, sino de hacer consciencia de todo el proceso que conlleva una dieta alimenticia. Ellos tenían claro que culinaria es el arte de cocinar y ellos, además, vienen con la parte de nutrición que ven en sexto grado. Aquí en este colegio todo es un engranaje, nada va aislado.*

Igualmente, para estos padres de familia la práctica vegetariana y el consumo de alimentos orgánicos se justifica en su entorno familiar porque los supermercados y la gran industria de alimentos ponen en riesgo la salud de los consumidores. Su posición filosófica y pragmática acerca de la alimentación -entendida como un medio que sirve al cuerpo para elevarse a una dimensión espiritual y para superar su condición animal- se ve amenazada por una sociedad de consumo que produce mercancías sin criterios éticos:

> *La decisión de ser vegetarianos, además también tiene que ver con lo que el medio nos brinda en estos momentos. El pollo que consigues en una finca de un campesino, perfecto, pero si se los compras a una distribuidora, tenaz, porque está lleno de hormonas, estresado, inyectado y condenado a muerte* (Lucrecia).

En el mercado de la ciudad de Cali existen pocas opciones para encontrar alimentos orgánicos. Por tal motivo, algunos padres de familia se organizaron y

llevan a cabo actividades como el *Taller del Pan*, en el que se aprende a hacer pan integral de buena calidad. También conformaron un grupo llamado *La Minga del Sabor*, en el que seis familias se reúnen en las casas de campo de algunos integrantes del grupo ciertos fines de semana, para cocinar y aprender a producir vino, encurtidos, mermeladas y antipastos:

> *El antipasto lo hacemos con verduras, aceite de oliva, sal marina; es decir, con todos los protocolos para que la gente se vaya familiarizando con lo que es una comida sana. Este grupo para va dos años. Se trata de que la gente se contagie* (Lucrecia)

La conciencia de la alimentación, el conocimiento de culinaria y técnicas de preparación de comida también tiene un efecto en la economía del hogar:

> *En la casa nada se desperdicia y esto lo trabajamos en el taller del pan. El otro día les enseñaba que la semilla que queda al colar la mora para hacer mermelada, sirve para hacer jugo, el jugo queda muy bueno. Todo se usa. Del brócoli se usa también el tallo. Es que en la cocina se desperdicia mucha comida. La economía de nuestro hogar ha estado en la cocina. Por decirle algo, si hacemos sancocho, arroz y ensalada y nos queda, lo que hacemos es meterlo a la nevera y al otro día le mezclamos harina de trigo, le picamos cebolla y tomate y hacemos unas masitas. Una vez una suiza, que estaba de visita, probó esta masita y le parecieron sensacionales. Después de comérselas le explicamos cómo las habíamos preparado* (Lucrecia).

Finalmente, estos padres reconocen, a su manera, la dimensión socio cultural de la alimentación:

> *Si la alimentación no está acorde con el ser humano vamos a tener ciudadanos de tercera clase que necesitan vender el voto para ver que eso sirva para algo. Como decía un viejito: "Yo fui por el tamalito, pero dizque ya se había acabado, perdí el voto, pues ya había votado", (risas). Es que en nuestro medio, la cocina es un acto de servilismo y degradación. Si usted quiere hacer sentir mal a alguien no es sino que le diga hijo de sirvienta y ya quedó en la olla. En vez de sentirse orgulloso de ella, pues es la que maneja la nutrición de toda la familia. Se trata pues de adquirir consciencia de lo que es alimentarse bien, de saber utilizar los alimentos y transformarlos tecnológicamente sin que nos hagan daño. Tenemos que aprender a hacer encurtidos, a sembrar, a cocinar, a no desperdiciar la comida, no podemos quedarnos con lo que la empleada del servicio nos da. Si no vamos a tener tiempo para nutrirnos bien, entonces nos quedamos sin vida. Nosotros empezaremos a producir conocimiento científico y*

desarrollar investigación cuando nuestra nutrición esté en equilibrio. Ese es el punto de partida (José).

3.6.5 Contracultura-Contracocina

Belasco (2005: 219 – 220) entiende la cocina como un conjunto de conductas alimentarias que están situadas socialmente y que dependen de los siguientes factores: "*Selectividad*, referida a la existencia limitada de alimentos comestibles que pueden ser seleccionados por el hombre; *técnica*, relacionada con las decisiones que se toman, en términos de preferencia, para preparar los alimentos; *estética*, entendida como el conjunto distintivo de sabores, texturas y características visuales que se incorporan en un plato; *ritual*, definido como el conjunto de reglas implementadas para el consumo de alimentos en la mesa; *infraestructura,* comprendida como un sistema organizado en el proceso de producción y distribución de alimentos". Belasco (2005: 219 – 220) sostiene que en cada uno de estos componentes "existen un conjunto de ideas, imágenes y valores - constituidos como ideología- que pueden ser leídos como cualquier texto cultural".

Las nociones de selectividad, técnica e infraestructura propuestas por Belasco, encajan perfectamente para entender las prácticas de aquellos grupos que optan por ser vegetarianos o por consumir comida orgánica como ocurre en este contexto del colegio Luis Horacio Gómez. La búsqueda y preparación de

alimentos de estas características está determinada por la capacidad económica y por una posición política o mística de lo que significa comer. Estos grupos tienden a compartir las posiciones políticas que surgieron en los años 60 del siglo pasado de aquellos movimientos sociales que confrontaron la poderosa industria de la alimentación en países como Estados Unidos y que son rotulados por Belasco (2005) como el movimiento contra-cocina o contracultura.

Por ejemplo, en esa época la decisión de preparar artesanalmente pan integral, encurtidos de vegetales sin preservativos, de abstenerse a comer carne y de consumir solamente alimentos orgánicos, era una postura política que confrontaba directamente a la industria de alimentos. El comer <<orgánicamente>> era un gesto que, simbólica y políticamente, mostraba a la luz pública que los consumidores de este tipo de alimentos comprendían los efectos que sus conductas alimentarias tenían en la salud, la economía, el medio ambiente y, principalmente, en el planeta.

Este movimiento planteaba varias críticas a la poderosa industria de alimentos norteamericana. La primera fue al tratamiento bioquímico hecho a los alimentos con el objetivo de preservarlos, fortificarlos e intensificar sus sabores para así distribuirlos masivamente sin mayores contratiempos. La crítica más fuerte era

que este tipo de tratamiento industrial desplazaba lo orgánico por lo sintético, y lo prefabricado y artesanal por la producción controlada técnica y científicamente. La otra crítica tenía que ver con el gran consumo de energía requerida para la producción de carne en términos de la ocupación y desgaste del suelo y del excesivo uso de agua. La producción de soya y maíz se utilizaba mayoritariamente para alimentar al ganado y no para reducir el problema global del hambre de la población mundial que para esos años organismos como la ONU y la FAO preveían que se iba a duplicar. Finalmente, se sumaban los problemas de salud que el alto consumo de carne y grasas generaba en la población, siendo los más drásticos los arteriales y de colesterol.

De este movimiento contestatario de los años 60 surgió un grupo de activistas expertos en nutrición, agricultura y economía alternativa, así como también en terapias de salud que fueron conocidos como los sanadores de la Nueva Era. El activismo político de estos grupos en Estados Unidos fue más allá de las protestas públicas y derivó en la creación de negocios en los que “lo orgánico” se reprodujo en cultivos, tiendas exclusivas, restaurantes y supermercados. Así, lo que inicialmente surgió como una propuesta alternativa y crítica, terminó siendo una forma encubiertamente consumista que amparada en un discurso moralizante, estilizado y políticamente correcto de la alimentación implementó

unas prácticas de consumo extremadamente elitistas. De esta forma, los promotores de estas propuestas hicieron su mercadeo y armaron sus estrategias publicitarias utilizando el discurso ambientalista y la defensa de métodos de producción rudimentarios y artesanales para fortalecerse (Belasco, 2005: 223). Posteriormente, la misma industria alimentaria se vio en la necesidad de reestructurar su producción y estrategias de mercadeo para vender los productos orgánicos y saludables que la clase educada y otrora revolucionaria demandaba.

Esta historia exógena sirve para comprender las raíces de la postura ideológica y de distinción social acerca de la alimentación existente en el Colegio Luis Horacio Gómez. No es suficiente afirmar que las prácticas de alimentación en esta institución educativa, y de algunos padres de familia, se ordenan a partir de los principios espirituales antroposóficos. El tema del desarrollo de la conciencia, en el caso de la alimentación, no puede ser exclusivamente explicado a partir de una postura espiritual porque las acciones y decisiones que se toman de lo que se come dependen de las condiciones sociales, económicas y políticas que conforman al mundo material en que los sujetos están inmersos. Por tal motivo, Belasco afirma que estas opciones son sobre todo ideológicas, es decir, que la *conciencia* que puede haber en la selección, las técnicas, los rituales y la infraestructura - para que la cocina y la

comensalidad sean posibles- hace parte de una decisión política que está sustentada por una posición ideológica. Por ello Voloshinov y Bajtin (1992: 135) señalan que la consciencia sólo deviene consciencia:

> *. . .al llenarse de un contenido ideológico, es decir, sígnico y, por ende, sólo en el proceso de interacción social. La conciencia individual está repleta de signos, pero los signos surgen tan sólo en el proceso de interacciones entre conciencias individuales. La conciencia entonces es un hecho ideológico y social.*

3.7 CONCLUSIÓN

Conocer las prácticas de alimentación del colegio Luis Horacio Gómez de la ciudad de Cali sirve para entender que, efectivamente, la escuela, por intermedio de sus apuestas pedagógicas, crea un orden social y simbólico –orden escolar- que es incorporado por los niños, derivando en construcciones sociales de lo que implica el acto de comer. La descripción y el análisis de estas prácticas permiten responder ~~a~~ las preguntas centrales de esta investigación: ¿qué aprenden los niños acerca de la alimentación?, ¿cuáles pedagogías se implementan para hacer esto? y ¿qué tipo de subjetividades y de sociedad se construyen con estas formas de aprendizaje?

En este capítulo hemos visto que estas construcciones sociales están enraizadas en la posición epistemológica de Steiner acerca del cuerpo y el alma del ser humano, en la que la alimentación es considerada como una

“manifestación física de los procesos espirituales” y, por lo tanto, lo que come el ser humano se refleja en su apariencia, condición anímica y espiritual. En esencia, como ya hemos subrayado, esta postura hace eco de la expresión popular *somos lo que comemos*, pero también muestra que la producción de la corporalidad en el mundo contemporáneo aún esta enredada en los vericuetos del mundo material y del espiritual, que la fuerza de la tradición secular y del pensamiento racional se estrella todavía contra las estructuras de una tradición que con terquedad defiende su esencia mística y mágica.

Las consecuencias de este choque de fuerzas para el campo de la educación y para la discusión acerca de “lo pedagógico” sobrepasan la intencionalidad de este análisis; sin embargo, sí me aventuro a afirmar que cuando a la ciencia y a la razón pedagógica se le sirven viandas hechas con ciertas estéticas, con ciertas pasiones, con ciertas ensoñaciones, con cierto cuidado, quedan mejor nutridas. Invitar a la razón y al pensamiento abstracto a olerse, a tocarse, a probarse y a sentirse, inaugura otro tipo de relaciones sociales en la escuela y hace que el conocimiento se corporeice, se internalice y se encarne: hace que la experiencia educativa sea habitada, a la vez, por el logos y por el ethos, por la razón y por los sentimientos; la hace, en resumidas cuentas, más real, más humana, más existencial y quizá, para complacer también a los expertos en mercadeo educativo, más competitiva.

Vemos pues que en las prácticas de alimentación de este colegio y en los espacios que la albergan –especialmente en la "*casa*- ocurre un encuentro permanente entre lo sacro y lo profano, lo científico y lo místico, que tiene un profundo significado en la producción de la corporalidad de los niños. No obstante, los principios antroposóficos acerca de la alimentación no sólo defienden una posición metafísica y estética, sino que claramente establecen una distinción social, unos prejuicios y unas sanciones del gusto de las personas. Es decir, a partir de esta concepción existen en la sociedad individuos que mediante un refinamiento sensorial –producto del trabajo espiritual y educativo especializado (pedagogía Waldorf)- aprenden a comer con "consciencia", mientras que otros no lo han logrado, lo que significa que no han podido dar el salto evolutivo y espiritual que requiere el ser humano para superar su condición natural de animalidad.

Este trabajo espiritual -si aceptamos que es el indicado- es costoso, elitista y exclusivo, además pedagógica y socialmente construye sensaciones - estesias diría Pedraza (1999)- alrededor de repulsión, asco, comunión, empatía, goce por ciertos alimentos. Estesias que de inmediato distinguen socialmente a los seres humanos a partir del gusto y de lo que se cree que es tener un buen gusto. Nuevamente, se trata de refinamientos sensoriales que trascienden al sujeto y que nos dicen en qué tipo de sociedad vivimos.

La aproximación filosófica y práctica que el colegio Luis Horacio Gómez hace a la alimentación, nos pone en una situación paradigmática, ya que le demuestra al Estado que sí es posible vivir la experiencia alimentaria en la escuela a partir de una dimensión estética y sensorial. De hecho, la fundación epistemológica de la Antroposofía aboga por hacer consciencia del acto de comer porque refleja la condición física y espiritual del ser humano, es decir, la condición humana. La imagen del cuerpo es una preocupación central en este contexto elitista, en el que la cocina y la comensalidad son asumidas realmente como parte del proyecto pedagógico del niño. Esta apuesta instala una estética especial en la experiencia alimenticia que hace que los sentidos participen colectivamente en el proceso de formación. Sin embargo, este refinamiento sensorial no es ajeno al moldeamiento y a la construcción de un orden escolar que también regula al niño a partir de una retórica sofisticada sustentada en el despertar de la consciencia y en el desarrollo paulatino de su cuerpo y alma. De esta forma, dicha opción pedagógica con su sustento filosófico tampoco se libra de tener una postura política y de ejercer una marcada distinción social con aquellos que viven la experiencia alimentaria a partir de parámetros más simples y limitados por razones socioeconómicas.

Como vimos en el capítulo II al estudiar la circunstancias que determinan los aprendizajes sociales de las cocineras, en este capítulo encontramos

nuevamente que en la formación del gusto existe una historia que hace alusión a la manera como se ordenan el tiempo y el espacio, a lo que se considera bonito, feo, rico, repulsivo, desagradable, memorable, coercitivo, etc. Cocinar y comer son experiencias sociales en las que se cuelan vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que expresan la condición humana y que hacen parte de los fundamentos antropológicos contemporáneos. Por tal motivo, lo que alimenta a los niños no es sólo la comida escolar, sino las relaciones de conocimiento en las que están inmersos.

CAPÍTULO IV
EN LA ESCUELA PÚBLICA LOS NIÑOS COMEN CON CUCHARA

Fotogafía de Comedores escolares

> *"Aprender a comer con tenedor y cuchillo es un ideal, pero no es posible porque estos utensilios se vuelven armas: en la escuela pública los niños comen con cucharas* (maestra Lisa – Escuela Ulpiano Lloreda - Cali)".

4.1 INTRODUCCIÓN

¿Qué significa para una sociedad que asume el uso de los cubiertos en la mesa como una expresión civilizada de las buenas costumbres, que sus niños se vean obligados a comer con cucharas en las escuelas públicas porque el tenedor y el cuchillo se convierten en armas mortales? ¿Qué dice una medida de esta naturaleza de la escuela y de sus procesos pedagógicos?

El objetivo de este capítulo es continuar el estudio iniciado en el capítulo III acerca del tipo de pedagogías que las prácticas de alimentación fundan en la escuela. Las preguntas que guían esta pesquisa son las mismas formuladas en ese capítulo: ¿qué aprenden los niños acerca de la alimentación en la escuela?, ¿cuáles pedagogías se implementan? y ¿qué tipos de subjetividades y de sociedad se construyen con estas formas de aprendizajes? Sin embargo, en esta ocasión el análisis se centra en instituciones educativas públicas con el propósito de contrastar la experiencia alimenticia entre algunas escuelas públicas y una privada del país. Para cumplir con este objetivo, se contextualiza la manera como opera el Programa de Restaurantes Escolares en la ciudad de Cali, luego se realiza un trabajo descriptivo de la experiencia del comedor escolar de las escuelas Ulpiano Lloreda y Ana María Lloreda de la misma ciudad. Al mismo tiempo y con la intención de ampliar el análisis, se exponen otros eventos referidos al tema de la alimentación en otras escuelas públicas ubicadas en Bogotá - Cundinamarca, Silvia – Cauca y La Cumbre - Valle del Cauca[64].

Este análisis comparativo, además de enriquecer el debate de las prácticas pedagógicas de la cocina y la comensalidad en la escuela, nos confronta con

[64] En el capítulo II de este estudio se hizo una contextualización detallada de dichas instituciones educativas.

dos situaciones: la primera se relaciona con las enormes diferencias existentes entre estas escuelas públicas y el colegio Luis Horacio Gómez[65], respecto a los fundamentos teóricos que orientan las pedagogías escolares de la alimentación.

La segunda situación tiene que ver con la poca importancia que la escuela pública le da a la experiencia alimenticia en términos de su potencial pedagógico, estético y relacional, lo que evidencia las debilidades de un modelo pedagógico en el que la alimentación es utilizada para resolver, ocasionalmente, el problema del hambre, apoyar el aprendizaje formal, fortalecer la cognición e incrementar la matrícula, tal como se expondrá en este capítulo.

Estas circunstancias producen un fuerte distanciamiento social entre estas escuelas; como consecuencia, se crean diferencias abismales en la formación del gusto de los educandos, proceso formativo que se realiza por intermedio de la difusión de ciertos discursos culturales y prácticas alrededor de los alimentos -selección, formas de cocción y maneras de mesa-, que marcan las identidades de los niños y crean distinciones sociales entre ellos (Bourdieu, 1999-1).

[65] En el capítulo III de esta investigación se realizó una contextualización detallada de este colegio privado de la ciudad de Cali.

Tal y como se explicó en el capítulo anterior, en el Colegio Luis Horacio Gómez la antroposofía es el fundamento teórico y práctico para el ordenamiento de la experiencia alimenticia. Desde esta perspectiva, la alimentación es considerada "una manifestación física de los procesos espirituales" y, por lo tanto, lo que el ser humano come se refleja en su apariencia, condición anímica y espiritual.

No obstante, los principios antroposóficos de la alimentación no sólo defienden una posición metafísica y estética, sino que claramente establecen una distinción social, unos prejuicios y unas sanciones del gusto de las personas. Es decir, existen individuos que a partir de esta concepción y mediante un refinamiento sensorial especial – producto de un trabajo espiritual y educativo arduo - aprenden a comer con "consciencia", mientras que otros no lo hacen, lo que significa que no han dado el salto evolutivo y espiritual que requiere el ser humano para superar su condición natural de animalidad.

4.2 PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de este análisis, uso la información recolectada en el trabajo etnográfico -que se realizó con el objetivo de conocer cómo estas instituciones viven la experiencia alimenticia- y en las entrevistas semi-estructuradas

realizadas a quienes están encargados de la alimentación de los niños[66]. Al mismo tiempo, efectúo un análisis del discurso que la escuela pública construye para justificar y poner en práctica sus pedagogías escolares de la alimentación.

4.3 EL PROGRAMA DE RESTAURANTES ESCOLARES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE CALI

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es la entidad gubernamental que determina las políticas de alimentación escolar en Colombia. En el caso de la ciudad de Cali, el Programa de Alimentación se denomina "Desayunos Escolares", aunque en realidad los alimentos que reciben los niños de las escuelas públicas representan más un almuerzo o un refrigerio, tal como se entiende en Colombia. Por ejemplo, la comida de los niños de las escuelas Ulpiano y Ana María Lloreda, que se prepara en la cocina del restaurante escolar,[67] está conformada por granos, arroz, pastas, colada de

[66] En este capítulo se prestará especial atención a los maestros, pero también se introducirán algunas referencias de las cocineras. Los maestros entrevistados se educaron en disciplinas ampliamente legitimadas en el campo de la educación, lo que los consagra como poseedores de un conocimiento experto adquirido en sus respectivos procesos de formación De los quince entrevistados solamente hay tres normalistas, el resto proviene de diversos campos disciplinares con predominancia de las ciencias sociales y las humanidades. Todos, de igual forma, están especializados en algún área del conocimiento, sobre todo en administración y educación.

[67] Esta aclaración es importante hacerla porque no todas las escuelas públicas de la ciudad cuentan con un restaurante escolar; cuando éste no existe, se les ofrece a los niños un refrigerio empaquetado que se distribuye en los salones.

Bienestarina, aguapanela, jugos de fruta, fruta y, ocasionalmente, carnes. De manera más puntual, dos maestros de dichas escuelas explican cómo está constituida la dieta:

> *A veces son huevos revueltos con arroz, otro día fríjoles con arroz, otro día es arrocito con carne y verduras. Cuando es algo muy sencillo, es un pandebonito con chocolate o empanada con jugo, aguapanela con leche, fruta... Todo depende del presupuesto que haya. Uno como maestra encargada del comedor está pendiente que las cosas están en buen estado y que los niños se comporten bien* (Maestra Lisa– Escuela Ulpiano Lloreda).

> *Nuestras minutas incluyen fruta, pero no ensaladas porque son entendidas como refrigerios y no como almuerzos, entonces las ensaladas no están ahí. El refrigerio empieza a la 8 de la mañana. Lo que se ofrece depende de la dieta que asigne el Comité Operativo que es el que dirige la institución. Hay días que puede ser arroz y frijoles, hay días que puede ser una avena y una galleta, hay días que puede ser unas masitas de harina con fruta y chocolate. Otro día puede ser pan con avena. Ellos la varían. Pero no es así como algo estandarizado* (Maestro Cristhian – Escuela Ulpiano Lloreda).

Esta inexistencia de un esquema estandarizado, como resalta el maestro en el último testimonio, hace que el programa de alimentación escolar en cada institución educativa de la ciudad de Cali varíe y dependa de aspectos como: el presupuesto, la distribución de los alimentos, el hecho de que haya o no un restaurante escolar dotado de cocina, las tareas que le asignan a los profesores para su operación y el tipo de estudiantes. Generalmente, la forma como el ICBF organiza el funcionamiento de este tipo de programas es por intermedio de la contratación de empresas que administran los recursos para la producción y distribución de alimentos, como es el caso de Compensar en Bogotá. Estas organizaciones manejan las normas industriales para trabajar en comedores, tienen expertos en higiene, manipulación de alimentos, seleccionan el personal

idóneo y lo capacitan permanentemente. Sin embargo, en otros casos la suerte de los comedores escolares depende de los presupuestos, de la improvisación y de la buena voluntad de aquellos que se comprometen con el proyecto educativo de los niños.

En esta misma línea, es importante señalar que para el caso de la ciudad de Cali la alianza entre la Alcaldía, la Gobernación y el ICBF no garantiza un funcionamiento homogéneo y estable del programa de alimentación escolar como ocurre en Bogotá, gracias al trabajo cohesivo entre la Secretaría de Educación Distrital, la Alcaldía, el ICBF y COMPENSAR[68]. En las escuelas de Cali suceden situaciones como la siguiente:

> *Algunas veces hay recursos y los alimentos de los niños llegan a la escuela, pero de un momento a otro dicen: no, esta semana no hay dinero para el almuerzo. Pues claro, los niños ya llevan un ritmo y se acostumbran a su comida, cuando no llegan lo resienten. Transición sale faltando 10 para las 10 de la mañana, es el primer grupo que va al comedor y desde las 9:30 ya empiezan a decir "Profe, ya huele". La comida del comedor no es una más, es una necesidad. Es tanta la necesidad que los niños manifiestan que tienen hambre, les da pereza, desánimo, desaliento. Así que ha habido semanas en que mandan a decir que no hay presupuesto para la comida* (Maestra Elvira- Escuela Ana María de Lloreda- Cali).

Un estudio realizado por Díaz (2010), interesado en comparar la situación de los restaurantes escolares de las escuelas públicas de Bogotá y Cali, arroja que para el caso de Cali los desayunos escolares sobresalen por su densidad

[68] En el capítulo II de este estudio se explica cómo funcionan los restaurantes escolares en Bogotá y se dan ejemplos sobre las diferencias dramáticas que existen entre la capital y la provincia con respecto a la manera como se administra la alimentación escolar.

calórica, lo que indica que la gestión de este producto es deficiente. Por lo general, los niños no toman leche ni consumen suficientes frutas y verduras; igualmente, en su dieta se mezcla al mismo tiempo el azúcar, la panela, el arroz, las lentejas, las tajadas fritas, etc.

Según esta investigación, esta anormalidad hace que la pobreza de la casa se prolongue en la escuela, lo que evidencia la deficiente gestión del Estado que se inclina por una dieta hipercalórica para los niños en su intento por resolver el problema del hambre. Dicha práctica es denominada por los nutricionistas como "hambre oculta", mientras que Scribano y Eynard (2011) la nombran como "desnutrición oculta", que hace referencia a las otras formas que adquiere la malnutrición por el efecto que tiene en el organismo el consumo cotidiano de alimentos ricos en carbohidratos y en grasas. Según estos mismos autores, esta inconsistencia en la dieta, además de truncar oportunidades de comer diferente, produce sobrepeso u obesidad.

En contraste, el programa de restaurantes escolares en Bogotá aparece como un ejemplo para el resto del país al superar el estigma que tiene la alimentación escolar de ser un mecanismo de asistencia social -situación que se asocia justamente con la práctica de saciar el hambre de los niños pobres-, mediante la dieta y la experiencia alimentaria en su conjunto. Para los sistemas expertos

como el ICBF, superar el asistencialismo en el ámbito de los programas de alimentación escolar consiste en trabajar en tres aspectos: hábito alimentario, estado nutricional (peso, talla, estatura, etc.) y el componente pedagógico. Respecto a este último punto, de acuerdo con este estudio, en el año 2010 se hizo un esfuerzo por convertir el comedor escolar, en las escuelas públicas de Bogotá, en un espacio pedagógico, mediante la estrategia de obligar a los profesores a comer con los niños al menos una vez por semana; igualmente, a los estudiantes de último grado se les involucró en tareas de apoyo al servicio alimentario y en la realización de su práctica social con la intención de que tuvieran una participación más activa en este espacio (Díaz, 2010).

El estudio de Díaz (2010) reconoce que, aunque el ICBF tiene en teoría unos lineamientos ideales sobre el bienestar y la comida saludable, no se cumplen en la vida cotidiana de las escuelas de la ciudad de Cali[69]. Es así como la alimentación escolar es ubicada en programas que emplean prácticas focalizadoras enmascaradas en la retórica de los buenos hábitos y costumbres alimenticias, pero que en realidad atacan el problema del hambre de manera endeble y coyuntural.

[69] En el capítulo II se evidencia que esta irregularidad de la dieta es una constante en las escuelas públicas de la provincia seleccionadas para este trabajo.

Ahora, en cuanto a la propuesta de utilizar los comedores escolares en las escuelas públicas de Bogotá como espacios pedagógicos -otro factor que aparentemente hace más solida y organizada la experiencia de la alimentación escolar en la capital del país- hay que decir que es muy difícil lograr esta meta, especialmente por la manera como operan estos lugares: En estos comedores hay que atender a diario entre mil y tres mil niños durante el almuerzo. Tal y como se describió en el capítulo II de esta investigación al presentar las vivencias de las manipuladoras de alimentos, la estructura fabril y el servicio masivo de los restaurantes escolares de Bogotá hacen que, inevitablemente, la experiencia alimentaria se instrumentalice: cocinar y comer están signados por la lógica del rendimiento, la rentabilidad y la producción en serie (situación que también se reproduce, con sus respectivas diferencias, en las escuelas públicas de la provincia).

El restaurante escolar es una industria de servicios que opera a partir de la lógica de un sistema estandarizado, en el que el tiempo invertido para comer es un factor decisivo para atender a una gran cantidad de niños. De esta forma, el acompañamiento que realiza el maestro se reduce a verificar la calidad de los productos y a vigilar el compartimiento de los alumnos en el comedor: ni el tiempo ni el espacio son suficientes para sacarle el jugo pedagógico a esta experiencia.

Asimismo, el servicio altamente tecnificado de comidas no es inmune a las complicaciones que afectan la calidad de los alimentos y, por ende, la valoración que se hace de ellos. Dicho de otra manera, la estandarización, la precisión y la velocidad del servicio de los restaurantes escolares de la capital en ocasiones colapsan o no responden a los deseos que tienen los niños a la hora de comer. Por ejemplo, las manipuladoras de alimentos expresan sus sensaciones acerca de las comidas y bebidas frías que preparan en un clima frío como el de Bogotá, por disposición de los nutricionistas:

> *Nosotros cumplimos con la calidad, es que por lo menos a uno no lo educaron para que se comiera eso ¡tan frio! En la casa uno hace poquito, pero como aquí se hace en grandes cantidades se sirve la ensalada muy fría y el jugo muy frío* (Manipuladora de alimentos - Colegio República de Bolivia – Bogotá).
>
> *Lo de la ensalada congelada ha pasado varias veces porque a uno le exigen, por ley y por regla, que la ensalada, los jugos y las bebidas deben estar de cero a cuatro grados. O sea que, por lo general, a tres, dos, un grado de temperatura ya los vegetales están congelados y uno tiene que distribuirlos así porque le toca* (Manipuladora de alimentos - INEM – Bogotá).
>
> *La distribución toma tiempo, entonces, entre menos temperatura menos riesgos. Si la distribución de la comida va a durar mucho tiempo, entonces necesitamos que esté lo más frío posible. Con la ensalada pasa lo mismo (Manipuladora de alimentos - Colegio República de Bolivia – Bogotá).*
>
> *De pronto hay algunos menús (no sé por qué ahora cambiaron tanto) donde se están distribuyendo jugos fríos en el desayuno, es el día en que más se desperdicia. ¿Una bebida fría con ese frío en la mañana? Sirven jugo y colada: una bebida fría otra caliente; se toman la caliente y dejan la fría ahí* (Manipuladora de alimentos - INEM – Bogotá).

La explicación a este problema la ofrece otra manipuladora de alimentos:

> *El menú se hace para cumplir con las normas y la prueba de ello es que a veces hay que servir una fruta porque en la minuta dice que hay que hacerlo. Entonces, si la fruta no está en cosecha se usa pulpa congelada para hacer jugos y así se cumple con lo que ha dicho el nutricionista. Entonces, yo pienso que es por cumplir con el menú porque el nutricionista que hace la interventoría aquí y que viene de la Facultad de*

> *Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, lo exige así (Manipuladora de alimentos - Colegio República de Bolivia – Bogotá).*

A pesar de estos inconvenientes, no se puede negar que la calidad de la alimentación mejoró notablemente en los colegios públicos de la capital. Así lo reconoce una maestra al hablar de las fortalezas del restaurante escolar en la actualidad:

> *En la época del presidente Pastrana, que no existía el "Programa Bogotá sin Hambre", nos traían los alimentos y a nosotros los maestros nos tocaba distribuir la comida: tocaba servir la leche, repartir las mogollas, hacer la colada con Bienestarina. Había entonces una deficiencia total con respecto a la alimentación en las escuelas públicas. Este Programa es excelente, está bien administrado por COMPENSAR, la calidad de los alimentos es muy buena, no les dan a los niños cualquier salchicha de perro, el personal encargado de cocinar y servir usa guantes y máscaras. Norita, la coordinadora del comedor, es estricta y limpia.* (Maestra Nubia - Colegio República de Bolivia - Bogotá).

Durante la administración de Andrés Pastrana, presidente de Colombia entre 1998 y 2002, se promulga la Ley 715 de diciembre de 2001 que ordena:

> *Corresponde a los distritos y municipios garantizar el servicio de restaurante para los estudiantes de su jurisdicción; en desarrollo de esta competencia deberán adelantar programas de alimentación escolar con los recursos descontados para tal fin (…), sin detrimento de los que destina el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a este tipo de programas u otras agencias públicas (ICBF, 2006: 12).*

El comentario de la maestra indica que medidas como éstas no fueron suficientes para organizar la alimentación escolar ni en Bogotá ni muchos menos en el resto del país. Para el caso de la capital, hubo que esperar hasta el año 2004 cuando se propuso el programa de *Bogotá sin Hambre* en el contexto del Plan de Desarrollo (2004 - 2008). Sin embargo, dicho programa se ejecutó a partir de agosto de 2007 en el marco de la Política de Seguridad

Alimentaria y Nutricional, y en cumplimiento del Convenio de Cooperación No 351 entre la Secretaría de Educación Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Caja de Compensación Familiar Compensar.

Pero ni siquiera la buena calidad de la dieta garantiza la superación plena del asistencialismo ni tampoco modifica la concepción de la práctica alimentaria como una actividad que apoya estrictamente el aprendizaje formal. Es decir, si se reconoce que los niños de los colegios públicos de Bogotá se alimentan mejor que los del resto del país, esto no implica que la estrategia de la comida sana se salve de ser ubicada en el contexto de una política estatal que, con los programas de alimentación escolar, pretende incrementar las matrículas, resolver temporalmente las deficiencias nutricionales existentes en la casa y apoyar exclusivamente el desarrollo cognitivo que el niño adquiere mediante el aprendizaje formal.

De esta forma, la superación del asistencialismo se interpreta más allá de la consecución satisfactoria de buenos hábitos alimentarios y de un estado nutricional ideal. Comer bien no sólo significa recibir un plato con alimentos frescos y bien balanceados, sino que también supone hacer conciencia de la dimensión cultural y estética que hay en los alimentos, exponerse a la diversidad de sabores que existen en las cocinas regionales e internacionales y

dedicarle tiempo al intercambio comunicativo que la comensalidad estimula. En este sentido, la experiencia educativa amplía las posibilidades de aprendizajes de los niños y enriquece su desarrollo como sujetos sensibles y críticos al considerar estas dimensiones estéticas y comunicativas.

Finalmente, Díaz (2010) destaca que Bogotá inició -en 1997- su Plan de Alimentación y Nutrición, el cual logró un avance significativo en la seguridad alimentaria al decretar y reconocer oficialmente que comer es un derecho ciudadano. Por el contrario, para el caso de la ciudad de Cali, el hecho de que las decisiones acerca de políticas alimentarias en la escuela las hiciera el ICBF desde Bogotá, contribuyó a que no existiese en los planes de desarrollo de la ciudad un Plan de Nutrición y Alimentación adecuado ni una política de seguridad alimentaria autónoma[70]. En el 2010, por ejemplo, la Secretaria de Salud de Cali tenía un programa llamado "*Escuelas Saludables"* que no estaba articulado al ICBF, situación que ocasionó ambigüedad comunicativa entre estas dos instituciones e impidió, entre otras cosas, que se resolviera el problema de la dieta hipercalórica en las escuelas (Díaz, 2010).

[70] Aunque en el Boletín "Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional" (SISVAN, 2009) se argumenta que la Secretaría Municipal de Salud en Cali preparó varios documentos, en los que se proponen planes de desarrollo de Salud. Uno de los últimos se tituló: "La Salud Pública del Nuevo Milenio en Cali". En este documento se reconoce la estrecha relación que existe entre las disparidades sociales y los problemas de salud, además de la importancia de la participación de otros sectores en la disminución de los factores de riesgo para la población escolar.

Esta iniciativa de "*Escuelas Saludables"* fue creada por la Gobernación del Valle en el año 2003 y su objetivo fue cambiar los hábitos alimentarios de los niños con la ayuda de los maestros y con el apoyo de organizaciones como Recreavalle, las secretarías de Educación y Salud Municipal de Cali y las alcaldías del resto de municipios del departamento del Valle del Cauca (Gobernación del Valle del Cauca, 2003). Por su parte, la labor principal del ICBF en estos programas es diseñar las minutas que responden a los criterios dietéticos trazados por sus nutricionista; estas minutas se distribuyen a los proveedores de alimentos de las escuelas. Asimismo, al ICBF le corresponde controlar la calidad de la manipulación y la preparación de los alimentos, asesorar a las diferentes organizaciones involucradas en el programa de alimentación escolar y apoyar propuestas como la de "*Escuelas Saludables"*.

4.3.1Sistema de vigilancia nutricional

Existe otro estudio de la situación nutricional en la población escolar de Cali titulado "*Boletín del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional*", realizado por las Secretarías de Salud y Educación Municipal, el cual se basa *en una* encuesta antropométrica aplicada a 86.074 niños y niñas de grado cero a quinto de primaria en 276 sedes educativas oficiales: 236 de la zona urbana y 40 del

sector rural entre los años de 2006 y 2007 (SISVAN, 2009)[71]. El objetivo principal fue construir una base de datos sobre la situación alimentaría y nutricional de la población escolar del municipio que permitiera identificar los grupos de población o áreas geográficas con riesgo de déficit o excesos nutricionales[72]. El resultado más importante muestra que mientras la desnutrición disminuyó, la obesidad aumentó–en una población escolar cada vez más joven, circunstancia que refleja *los malos hábitos alimenticios de los niños, quienes están en situación de riesgo nutricional*[73].

Una de las explicaciones que ofreció dicho informe acerca de los malos hábitos alimenticios de los niños, está relacionada con el consumo de alimentos de la población del departamento del Valle del Cauca en la que:

> *. . . prevalece el no consumo de frutas 25,1%, verduras de 31.5%, de exceso de consumo de carbohidratos de 31% y de grasa saturada de 16.1%, lo que favorece la aparición del problema de malnutrición por exceso o sobrepeso* (SISVAN, 2009: 64).

---

[71] Para los nutricionistas, el componente antropométrico es uno de los factores más importantes para detectar las condiciones de salud de una población, en la medida en que revela la evolución de éstas y sus niveles de riesgos. La información que arrojan las encuestas antropométricas se constituye en sistemas de información, en los que se registran datos sobre: talla para la edad, peso para la edad, peso para la talla e índice de masa corporal (IMC) -en este caso, de la población infantil- que sirven para dictaminar políticas públicas y estrategias de intervención sobre las poblaciones afectadas; es decir, que se utilizan para implementar acciones biopolíticas.

[72] "La recolección de la información y las mediciones antropométricas se realizaron en cada niño y directamente en la sede educativa donde tomaba clases. La sistematización de la información la realizó la entidad contratada para tal fin, en la base de datos elaborada por la Secretaria de Salud Publica Municipal (SISVAN, 2009: 13)".

[73] "El riesgo nutricional se basa en la definición de riesgo como la mayor o menor diferencia entre lo real (población en estudio) y lo esperado (población de referencia) para cada uno de los índices nutricionales (peso para la talla, talla para la edad y peso para la talla). Si el promedio de la población en estudio se desvía a la izquierda o a la derecha del promedio de la población de referencia, hay un deterioro por exceso o déficit del estado nutricional comparado con la referencia (SISVAN, 2009: 14-15)".

Otro argumento de corte antropométrico que presentó este informe estuvo relacionado con la talla de los niños:

> *En la población de básica primaria de instituciones educativas del sector oficial de Santiago de Cali, el promedio de talla es inferior a la referencia. Los grupos de población que estudian en la zona rural y sedes ubicadas en los estratos bajos de la zona urbana, tienen una talla inferior a los niños de sedes de estratos superiores (SISVAN, 2009: 56).*

Haciendo uso del mismo referente antropométrico, se señalaron las siguientes distinciones respecto a la población colombiana:

> *La distribución de peso para la talla de pre y escolares es similar a la referencia. En la edad escolar se presenta un problema de sobrepeso. Se prevé que para el año 2020 más de un 50% de la población adulta tendría sobrepeso u obesidad (SISVAN, 2009: 23).*
>
> *Teniendo en cuenta datos de encuestas nacionales y estudios realizados en el ámbito local, se concluye que el problema de sobrepeso y obesidad en Cali se encuentra presente en una alta proporción de la población adulta, pero que su prevalencia en población infantil y adolescente es cada vez mayor. Es así como para el grupo de 5 - 9 años (ENDS, Profamilia, 2005) para Colombia, Valle y Cali la prevalencia de sobrepeso fue de 4%, 5,2% y 4,6% respectivamente, con una prevalencia departamental y municipal superior a la nacional (SISVAN, 2009: 28).*

4.3.2 Soluciones coyunturales

Dentro del panorama anteriormente descrito, en el año 2010 una de las medidas tomadas fue ratificar el decreto 0278 aprobado por el Consejo de Cali en el 2009, en el que la Secretaría de Salud exigió a los proveedores de alimentos de las tiendas escolares, -de las instituciones educativas públicas- la distribución de alimentos saludables para los niños so pena de ser sancionados por las autoridades competentes, en caso de encontrar productos que no cumpliesen con las condiciones establecidas por esta institución.

En este contexto, el ADN de Cali (septiembre 1 de 2010) [74] publicó una noticia con el siguiente titular: “Ahora sí exigirán que los niños coman sano”, reportando que los dedos de queso, las empanadas, los aborrajados y las gaseosas quedaban prohibidos en las tiendas escolares y que a partir de ese momento los tenderos debían ofrecer frutas, verduras y jugos naturales. La medida también ordenó capacitar al personal que labora en estos establecimientos en protocolos de manipulación de alimentos y les exigió usar gorros, uniformes y tapabocas para que el servicio cumpliese con las normas higiénicas estipuladas por la Secretaría de Salud para este tipo de negocios. Además, se les solicitó a los tenderos elaborar un manual de nutrición para conocer públicamente el menú ofrecido a los niños. De igual manera, se les pidió a las instituciones educativas disponer de espacios adecuados -apartados de posibles focos de infección- para la eliminación apropiada de basuras. Finalmente, se les pidió a los colegios incluir ejercicios pedagógicos acerca de la importancia de adquirir buenos hábitos alimenticios en las asignaturas básicas.

Esta clase de soluciones –que se difunden y engrandecen retóricamente en medios como el ADN de Cali- son un ejemplo del tipo de medidas focalizadas y

[74] El ADN es un diario de circulación gratuita publicado por el periódico El Tiempo para diversas ciudades de Colombia, con el objetivo de priorizar -mediante diversos géneros periodísticos- temas urbanos de carácter local.

coyunturales que pasan por alto factores tan importantes como el papel que juega la industria alimentaria -y sus estrategias de mercadeo- en el consumo de alimentos de la población. Como podemos apreciar en la siguiente fotografía, los postulados que se pregonan acerca de la buena alimentación en una tienda escolar de una escuela pública de la ciudad de Cali, expresan las contradicciones y paradojas de la alimentación en la escuela:

Fotografía tomada en la tienda escolar de la escuela Ulpiano Lloreda (Cali-Valle del Cauca). Cuerpo y mente sana con frituras empaquetadas

En esta misma línea, resulta paradójico que las grandes industrias de gaseosas del país sean las que patrocinan estas tiendas:

Fotografías tomadas en las tiendas escolares de las escuelas Marco Fidel Suárez (la Cumbre –Valle del Cauca) y Ulpiano Lloreda (Cali- Valle del Cauca).

Precisamente acerca de este asunto Gracia at al (2007: 83) manifiestan que hay que vigilar antes:

> *…las mercancía ofertadas que los comportamientos de los niños y jóvenes. Cambiar los hábitos alimenticios de los menores no sólo implica cambiar un alimento por otro o darles más o menos comida, sino modificar costumbres alimentarias, formas de vida, cultura. Aprender hábitos saludables requiere enfrentarse a la falta de tiempo, a las rutinas aprendidas en casa, al ejemplo de los amigos que son el producto de procesos de cambio social.*

Además, medidas como éstas tampoco consideran las inconsistencias existentes en las asignaciones presupuestales para la alimentación de los niños, lo que tiene efectos severos en la calidad de la dieta, tal y como se observa en las siguientes fotografías tomadas en diversas escuelas públicas de la provincia colombiana:

Fotografías tomadas en la Escuala Ana María Lloreda Cali – Valle y Comedor escolar en Institución Educativa Agropecuario Guambiano Silvia – Cauca.

Fotografía Cocina escolar en la Escuela Marco Fidel Suárez en la Cumbre – Valle

Fotografía tomada en la Escuela Ulpiano Lloreda Cali - Valle

Alimentación escolar

Vemos en estas imágenes, además de la pobreza de la dieta, que los códigos culinarios empleados para la preparación de alimentos y sobre todo para su

presentación son elementales, planos y sin sofisticación alguna. Así, la comida que llega a la mesa no se organiza ni se presenta llamativamente, pasando por alto cualquier propuesta estética que atrape la mirada de los comensales. Los esfuerzos se concentran en cumplir con los criterios nutricionales e higiénicos trazados por el ICBF, objetivos que tampoco se logran.

4.3.3 El futuro

Además de regular las tiendas escolares, la Secretaría de Salud efectuó una serie de recomendaciones acerca de los estilos de vida saludables que implican una transformación social radical. Dichas sugerencias se difunden mediante una retórica acerca del cuerpo sano que adquiere cierto tono cínico, pues precisamente exige cambios a los individuos y a la población desconociendo el contexto social, económico y político en que viven. Veamos algunos ejemplos:

> *El déficit de peso para la talla evidencia la existencia de un problema nutricional actual en el niño o niña, consecuencia de las condiciones de vida familiares, problemas de salud o nutricionales recientes. Algunas de las acciones que se deben tomar son asegurar el acceso del niño y su familia a unas adecuadas condiciones de vida, servicios preventivos y curativos de salud, y un consumo adecuado de alimentos* (SISVAN: 56).

> *Las intervenciones que los diferentes actores y sectores, además de los padres de familia, deben realizar son el seguimiento al crecimiento individual de cada niño para que continué una curva de crecimiento normal, asegurando unas adecuados condiciones económicas, de vivienda, educación, saneamiento, acceso a servicios públicos, salud, nutrición etc., todas las condiciones de vida necesarias para que la familia tenga acceso a la seguridad alimentaria y nutricional, y el niño o niña alcance un adecuado crecimiento y desarrollo* (SISVAN: 56).

> *Que los sectores social, educativo y de salud aseguren la detección temprana de factores de riesgo desde el nacimiento, control prenatal y seguimiento de aumento de peso en preescolares (guarderías y jardines infantiles) y escolares (especialmente primer año escolar). Los factores para ser comunicados a padres, madres comunitarias y maestros para modificar conductas. Es necesario recordar que hábitos alimenticios se adquieren en los primeros años de vida* (SISVAN: 67-68).
>
> *Que las EPS y prestadores públicos y privados aseguren a su población el acceso a servicios de promoción de estilos de vida saludable (alimentación sana y actividad física), prevención y tratamiento del sobrepeso, y otros factores de riesgo desde temprana edad (SISVAN: 67-68).*

El informe del SISVAN no sólo realiza diagnósticos y recomendaciones pretenciosas, sino también predicciones:

> *Si Colombia continúa con las tendencias actuales, para el año 2020 la estructura de morbimortalidad será muy semejante a la que vemos hoy en los países de altos ingresos: elevada prevalencia de obesidad y enfermedades crónicas asociadas con dietas bajas en fibra y altas en grasas y azúcares refinadas. Cali tiene ya esta estructura. La causa de las enfermedades infecciosas intestinales estará más ligada con infecciones debidas a un manejo inadecuado de los alimentos en el hogar o por la producción y distribución masiva de alimentos* (SISVAN: 29).
>
> *La problemática de sobrepeso y obesidad en la ciudad es un problema de salud pública generalizado y presente en todos los grupos edad, lo cual requiere una fuerte movilización social de todos los sectores para prevenirla y enfrentarla, situación que de no intervenirse afectará, en gran medida, a los sistemas la salud por el alto costo de sus complicaciones; la calidad de vida, productividad, economía y años de vida saludables de personas cada vez más jóvenes; la economía y desarrollo de los territorios* (SISVAN: 65-66).

El panorama apocalíptico plasmado en estos pronósticos muestra cómo discursivamente se acentúa la relación entre salud y producción, y estilos de vida saludable y progreso, artificio retórico que siempre usa el Estado para justificar su intervención en la escuela, la cual inició formalmente finalizando la década del cuarenta del siglo XX apoyado en las ciencias de la salud[75].

[75] En el capítulo I de este estudio se explica cómo la relación salud/ producción/desarrollo/progreso fue el

Adicionalmente, el Estado -al entender la magnitud del problema- asume el rol de consejero y delega a otros la tarea de cambiar las conductas alimentarias existentes en la familia y en la escuela. En esta estrategia involucra a las familias, a las organizaciones proveedoras de servicios de salud y a estamentos comprometidos con el desarrollo de los niños; de esta forma, reparte responsabilidades y lo justifica con discursos alarmantes divulgados en documentos como el boletín del SISVAN o en noticias como la publicada en el diario ADN de Cali acerca del control en las tiendas escolares. Es así como el boletín del SISVAN y la retórica mediática se convierten en lugares de enunciación a partir de los cuales se ejerce el poder.

En esta misma línea, se observa cómo la gestión social del conocimiento, efectuada por el Estado, se apoya en una racionalidad que controla y formaliza los saberes acerca de la alimentación, mediante argumentos que explican en qué consiste tener un cuerpo sano. Partiendo de esta operación, la casa, el restaurante y la tienda escolar se convierten en lugares idóneos para conseguirlo. Así, las políticas del conocimiento que la Secretaría de Salud de

---

argumento empleado por el Estado colombiano para regular la alimentación de la población escolar durante el siglo XX. La intervención del Estado en la escuela está ligada al ambiente desarrollista que se respiró una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, período en el que se inicia la cruzada internacional para sacar del subdesarrollo a los países que desde ese momento se denominarán del Tercer Mundo. La alimentación de los niños en la escuela pasó, a partir de ese momento, a manos de técnicos y expertos en el campo de la salud y lo social, quienes tuvieron como objetivo transformar aquellos saberes y tradiciones que inhiben el desarrollo integral de los infantes. De esta manera, se legitimaron unas políticas del conocimiento acerca de la alimentación, concebidas desde los centros de poder del Primer Mundo y desde instituciones gubernamentales locales.

Cali construye de la alimentación escolar, reflejan un discurso marcadamente desarrollista inspirado en un modelo que de acuerdo con Funtowics y Strand:

> *"ha jugado un papel crucial en la legitimación y consolidación de la ciencia, gobernanza e instituciones políticas de las sociedades modernas. También funciona a un nivel cultural más profundo en el estado moderno, asegurando la creencia en la ilustración, el progreso y la superioridad de la secular racionalidad científico-económica occidental cuantitativamente expresada* (2007: 103)".

Por otro lado, para Calcerán (2007) este discurso representa la manera como la experiencia social y la vida cotidiana quedan confiscadas en las lógicas de sistemas expertos como el SISVAN, e ilustra la forma como actualmente opera el modo de producción dominante llamado por la autora "capitalismo cognitivo", el cual consiste en**:**

> *. . . el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. Lo que se produce y se vende no son solamente bienes materiales o inmateriales, sino formas de vida, formas de comunicación, estándares de socialización, de educación, de percepción, de habitar, de moverse (…) Dispositivos que organizan y controlan "formas de vida*" (Calcerán 2007: 90).

Estas reflexiones sobre la manera como funciona la gestión social del conocimiento en el momento actual, estimula a preguntar: ¿qué modalidad de formación hegemónica instaura un sistema de vigilancia como el del SISVAN? Sobre todo porque las formas de control que efectúa este sistema no corresponden a esa noción de arquitectura circular, panóptica o de observatorio de la que habla Foucault (2009), en la que operaba un centro administrativo que dirigía, un sistema policíaco que vigilaba, una estructura económica que

regulaba y un discurso religioso que se encargaba de pregonar la obediencia al trabajo.

Por el contrario, este sistema dinamiza un modo de control en red que gestiona un tipo de conocimiento al congregar a diversos estamentos sociales (escuela, familia, entidades gobernamentales, empresa privada y ciudadanía en general) por intermedio de un proyecto común e incuestionable. Dicho de otra manera, con este tipo de propuestas se invita al consenso y a la participación colectiva para enfrentar un problema común. No se trata, pareciera insinuarse, de un asunto ideológico, sino de una modalidad de gestión del conocimiento que permite a la sociedad cambiar sus estilos de vida saludable vida a partir de orientaciones seguras y científicas. Así el procedimiento se expone discursivamente como un asunto de innovación tecnológica y científica que captura aquellas fuerzas que podrían estar en fuga (cocina familiar, comedor y tiendas escolares) y que amenazan con salirse de la estructura lógica que propone este sistema para regular la alimentación.

Foucault plantea (2009 [1975]: 203) que la "la mirada disciplinaria ha necesitado, de hecho, relevos," en la medida en que el sistema de producción se transforma y se vuelve más complejo. El sistema actual opera y se reproduce, en su gran mayoría, bajo la batuta de las tecnologías de información

y comunicación (Tics). En ese sentido, el sistema de vigilancia (SISVAN) aparece como una estructura de información que realiza tareas de información, analíticas y simbólicas para efectuar diagnósticos y proponer soluciones a las nuevas pandemias del siglo XXI: la malnutrición y la obesidad.

Una vez contextualizada la manera como funciona el programa de alimentación escolar en la ciudad de Cali, presento a continuación ciertas experiencias de algunas escuelas públicas con el propósito de comprender cuáles son los cimientos y las condiciones sociales con las que se construyen las pedagogías escolares en torno a la alimentación.

4.4 LOS NIÑOS DE LA ESCUELA ULPIANO LLOREDA Y ANA MARÍA DE LLOREDA - TERRÓN COLORADO - CALI

El Colegio José Holguín Garcés es la sede administrativa de las escuelas Ulpiano Lloreda, Ana María de Lloreda, Villa del Mar, José Acevedo y Gómez, y Maricé Sinisterra[76]. El colegio y las escuelas Ulpiano Lloreda y Ana María

[76] La ley 715 de 2001 establece reestructurar el campo de la educación en los departamentos, distritos y municipios. Una de las medidas que se adoptan es la fusión de escuelas y colegios. Así, en el 2002 estas escuelas y el colegio se fusionan en una misma institución educativa: la José Holguín Garcés. La sede Ulpiano Lloreda fue creada en 1961 por la Fundación Mercedes Caicedo de Lloreda. Esta fundación lleva el nombre de los padres de los fundadores e inicialmente se propuso educar a los niños varones del barrio Terrón Colorado; sin embargo, en la actualidad la escuela es mixta.

Lloreda[77] están localizados en la comuna uno, en el área de ladera de Terrón Colorado, al occidente de la ciudad de Cali. Los niños que estudian en estas instituciones son de estratos sociales uno y dos. La gran mayoría provienen de las zonas de Palermo, la Legua y de los barrios aledaños a las escuelas; los de estrato uno son subsidiados por el Sisbén,[78] mientras que los de estrato dos no reciben ayuda del gobierno ya que:

> *. . . tienen un poco más de recursos e incluso, en ocasiones, traen plata para comprar en la tienda escolar. Uno nota la disciplina también en ellos porque los niños que tienen problemas económicos en sus hogares tienden a ser los que más pelean, los más agresivos. Entonces uno nota eso y a uno le da pesar y quisiera ayudar, pero es muy difícil (maestra Lisa – Escuela Ulpiano Lloreda).*

Esta situación socioeconómica hace que a estas escuelas puedan llegar niños:

> *. . . que ya han comido en la casa o que no lo han hecho; es decir, que los papás los despachan con una aguadepanela y nada más. Cuando estuve trabajando en la jornada de la tarde había niños que llegaban sin almorzar. Los mismos padres manifestaban que el único plato completo que sus hijos podían tener era el de la escuela y que en la casa difícilmente tenían acceso a algo parecido, por eso sufrían mucho cuando no tenían el servicio de restaurante escolar* (maestro Cristhian – Escuela Ulpiano Lloreda).

Con respecto a la estructura familiar de estos niños:

> *Tenemos algunos que hacen parte de una familia nuclear tradicional, muchos que están solamente con sus madres cabeza de familia y hay casos de niños que viven con sus abuelos o tíos porque sus mamás laboran como empleadas domésticas internas o sus padres han emigrado a otras partes* (maestro Cristhian – Escuela Ulpiano Lloreda).

---

[77] La sede Ana María Lloreda de Caicedo, ubicada a escasos metros de la Escuela Ulpiano Lloreda, inició labores en 1963 y fue fundada por la Fundación Lloreda con el objetivo de ofrecer educación Básica Primaria a las niñas del barrio Terrón Colorado; actualmente la escuela es mixta.

[78] En Colombia el Sisbén es un sistema de identificación de potenciales beneficiarios de programas sociales y es una herramienta de clasificación de la población que tiene el Estado para determinar a quién se auxilia (salud, alimentación, vivienda, etc.) en concordancia con su situación socioeconómica. Uno de esos programas de asistencia social es el de desayunos escolares, el cual está a cargo, en términos de su ejecución, del ICBF.

La implementación de la Ley 715 de diciembre de 2001 por parte del Estado permitió que las regiones manejaran sus propios presupuestos. Fue así como en Cali la alcaldía decidió contratar a empresas para la administración de los programas de alimentación escolar. Para el caso del colegio José Holguín Garcés y las escuelas Ulpiano Lloreda, Ana María Lloreda y Villa del Mar, la empresa Abasticos del Valle se hizo cargo de esta tarea. Dicha empresa distribuía los productos y contrataba a las manipuladoras de alimentos para su preparación, pero debido a sus malos manejos la Secretaría de Salud, mediante la alcaldía, le suspendió el contrato y entregó el manejo del presupuesto directamente al colegio José Holguín Garcés:

> *Hubo dificultad cuando el comedor lo manejaba Abasticos del Valle porque no eran cuidadosos con la minuta: mandaban comida de mala calidad. En caso contrario, aunque tenemos dificultades, ahora que estamos manejando a nivel institucional el restaurante la calidad de la minuta ha mejorado (maestro Cristhian – Escuela Ulpiano Lloreda).*

A continuación explicaré cuáles han sido las circunstancias que marcaron la historia de los comedores escolares de estas escuelas localizadas en el barrio Terrón Colorado de Cali:

4.4.1 La historia de la alimentación de una escuela pública narrada por una maestra

> *Si dice: harina de trigo, huevos, zapallo, queso, aceite y aguapanela con limón (en la mañana la aguapanela es caliente y en la tarde sí puede ser fría); si dice eso, hay que darle algún sentido a la harina de trigo, a los huevos, al queso y al zapallo ¿cierto?*

> *Cuando va y usted mira que la cantidad que mandan no es un huevo por niño, ni es todo el queso que acabo de recibir hoy, entonces ¿qué hay que hacer? ¡Una receta con eso! Es que las recetas no están escritas. En la minuta dice los alimentos que hay que preparar, pero no dice cómo* (Teresa Rendón - Maestra Escuela Ulpiano Lloreda).

Teresa Rendón, maestra de la escuela Ulpiano Lloreda, nació en Santiago de Cali en el año de 1975. Es bachiller de humanidades del INEM y estudió una licenciatura en historia en la Universidad del Valle. Para el desarrollo de esta investigación fue relevante la entrevista realizada a Teresa Rendón, ya que sus testimonios nos ayudan a comprender cómo funcionan los programas de alimentación en las escuelas públicas de Cali por dos motivos fundamentales: el primero se relaciona con la amplia experiencia de la maestra y el segundo, con su rol de "cocinera" al verse obligada a involucrarse con el comedor escolar:

> *Yo llegué a la sede Ana María de Lloreda en 2007. Yolanda Muñoz había sido directora de esta escuela durante siete años antes de la fusión entre el colegio José Holguín Garcés y el resto de escuelas. Esta señora consiguió los recursos para la construcción del restaurante escolar. ¡Ella era una mujer de gestión! En su época los recursos para financiar este tipo de proyectos se obtenían por intermedio de la Institución Plan Internacional y su Plan Padrinos; claro, con el apoyo de los docentes y de los padres de familias porque una institución de este tipo sin la participación de ellos no aflojaba dinero. Entonces, consiguió los recursos para construir el restaurante y dotarlo de los implementos más importantes. Todo esto se debió en parte a que -bueno toda escuela quiere tener su restaurante propio- en la escuela había habido una intoxicación masiva cuando el municipio contrataba a terceros para suministrar alimentos. Yo me di cuenta antes de trabajar aquí porque el acontecimiento salió en las noticias locales. Más del 50 por ciento de esos niños fueron llevados al hospital Departamental y a otros centros de salud de Cali. No sabían qué hacer con todos esos niños enfermos. Claro, eso tenía que generar muchas reflexiones y mucho estrés emocional, ¿no? Entonces, me imagino que a Yolanda se le volvió una bandera construir su propia cocina.*
>
> *Sin embargo, cuando yo entré a trabajar la reputación del restaurante escolar no era muy buena, había un ambiente pesado y muchos comentarios desagradables de la comunidad en torno a éste. Y es que la comunidad en este lugar es muy exigente con los maestros, sabe mucho de leguleyadas por decirlo así, muchísimo. Entonces fueron a mi oficina y me informaron sobre las malas condiciones del restaurante. No presté mucha atención al primer comentario, pero cuando ya llegaron más personas y recordé*

que estaba a cargo de la escuela, me preocupé. Un día una maestra me dijo: "asómese por la ventana y mire lo que le están sirviendo a los niños". Y voy a ver. . .

Yo tenía la experiencia del restaurante escolar de la escuela Alejandro Cabal Pombo de Cali, donde empecé a trabajar en 2001. En los tres años que estuve allá, los maestros nos teníamos que turnar para atender la cocina. Como no contrataban manipuladoras, uno tenía que llamar a las mamás del grupo que le habían asignado para enseñarles a hacer la colada o a hacer lo que había que hacer.

Esta escuela no tenía los recursos para que atendieran la cocina, pero una maestra la inscribió en el ICBF y consiguió que los niños recibieran Bienestarina, la cual ya habían tenido en algún momento de su historia, pero llevaban como tres años que no recibían nada de alimentación o era intermitente: les daban y les quitaban de acuerdo con los gobernantes. Esto, pues, no estaba muy bien planificado. Cuando lo logramos, cada maestra, éramos siete, tenía que estar una semana en la cocina y tenía que citar a sus mamás. Esto lo hacíamos a pesar de que ninguna de las maestras eran cocineras. La doctora Sarria (quien ya se retiró del magisterio), nos inscribió en los cursos de la Gobernación de instrucción y capacitación que daban para los comedores de los grupos de la tercera edad. Así estuvimos como dos años y medio atendiendo la cocina, hasta que ya luego nos llegaron manipuladoras.

El ICBF nos daba la Bienestarina, la Asociación Médica del Valle nos daba bultos de leche, el Ingenio Pichichí nos donaba una mezcla de panela para hacer la colada. La canela también nos la regalaban los comerciantes de acá de Terrón Colorado. La doctora Sarria habló con esos comerciantes de la zona de la variante de Terrón para que nos regalaran canela y clavos. También nos regalaban panela, cuando se acababa. Con otras profesoras nos pegábamos esa caminada desde el río Aguacatal hasta acá y nos regalaban las panelas y la canela que necesitábamos para el día siguiente.

El asunto es que la doctora Sarria nos daba las instrucciones para hacer la colada. Entonces ella llegaba a primera hora (ella manejaba la llave de la bodega) y sacaba, por ejemplo, la jarra de leche en polvo y decía: aquí caben de tres a cuatro libras de leche en polvo. Ya tenía las medidas. Estas panelas, esto y esto profesoras. ¿Ya les explicó bien a sus mamás? Nos entregaba los productos y bueno yo llegaba con mis mamás y les decía: cuando empiece a hervir, la vamos a ir batiendo. Lo podemos hacer en licuadora, lo vamos a poner en fuego lento, cuando lleve tantos minutos vamos a licuar la leche, todo el proceso. Allí yo aprendí a hacer colada porque yo en mi vida había hecho. ¡Aprendimos mucho! Entonces estuve muy pendiente del proceso de selección, de cómo se conservaban los alimentos, más lo que había aprendido en mi casa pues por mi papá sabía de culinaria y sobre el mantenimiento de una cocina.

¿Por qué su papá?

Mi papá estudió cocina, a él le encanta cocinar. Él fue cocinero un año en la Flota Mercante Gran Colombiana; de las cosas que recuerdo de mi adolescencia era que nos juntábamos a cocinar el domingo y en vacaciones con mi papá y mi hermana, la cocina nunca me dio pereza.

Lo que le quiero decir al contarle la historia de la Escuela Alejandro Cabal Pombo es que cuando llegué a trabajar a la escuela Ana María Lloreda ya tenía experiencia en el

manejo del restaurante escolar. Aquel día que esta maestra me dijo que mirara cómo le servían y qué le servían a los niños me fui para el restaurante y vi que le quitaban los manteles a las mesas para que no se ensuciaran, había un mantel verde y otro blanco -allá se sobreponen los manteles-, quitaban el de encima y ponían el de abajo y quedaba limpiecito. Miré además el huevo cocido que les estaban sirviendo y estaba verde, la papa ya había sido hervida, pero no estaba bien lavada. El asunto fue que el 29 de mayo de 2007, el día que me entregaron formalmente la escuela, me metí a la cocina y le dije a la señora encargada de la cocina: ¡entrégueme el restaurante escolar! Cuando me lo entregó, me di cuenta de lo que había almacenado, de los productos que llegaban, de las minutas reales, de la manera como guardaban los implementos de cocina. Todo muy lujoso afuera, pero cuando la señora empezó a contarme los platos dijo: doña julana, ¿cuántos platos rojos, cuántos platos amarillos, ajá? Entonces las señoras empezaron a bajar y empieza pues el desorden a aflorar: las cucarachas y toda la suciedad acumulada. Eso fue el 29 de mayo de 2007, ¡no se me va a olvidar nunca esa fecha porque nunca había visto un restaurante así!

En el momento que asumo la dirección de la escuela empiezo a ser un poquito más exigente. Obviamente a las señoras de la cocina no les gustó, se sintieron perseguidas y renunciaron. Entonces yo dije: ¡Dios no se ha muerto! Claro, si te van a poner en stand by, si te están frenando y las necesitas, entonces dije: ¡Dios no se ha muerto! ¡Por algo fue! Comuniqué a las profesoras que a estas señoras al exigírsele limpieza estaban renunciando al puesto. Las cocineras habían llamado a su empresa, Abasticos del Valle, a quejarse. Ellos eran los que las contrataban y suministraban los alimentos a la escuela y la supervisora de esa empresa me llama y me dice: "¿cómo hizo coordinadora para que renunciaran? ¡Hace tiempo queremos sacar a esas mujeres de esa escuela! No, no, no, acépteles, acépteles la renuncia, acépteles". Entonces les dije: pero es que yo no soy la entidad contratante. "¿Y no se presentaron a trabajar?", me preguntaron. "Usted pase un informe de que no se presentaron y de que no cocinaron". *Hice la carta: "en vista que se les solicitó a las señoras hacer esto y esto deciden no volver a la escuela a trabajar. . .". "¿Tiene con qué cocinar? Búsquese a alguien", dijeron. Yo decía: Dios mío me metí en la boca del lobo.*

Las maestras comenzaron a apoyarme, ¿nos deja llamar o tenemos que pagar las llamadas?, me preguntaron. Como anteriormente en la proyección del gasto anual sólo se adjudicaba 60 mil pesos para servicios, yo le daba a cada una dos llamadas en el mes porque si me pasaba, me tocaba pagar o pedirles a los papás y eso no está bien. Entonces les dije: pueden usar el teléfono lo que quieran. Hacemos una rifa y pagamos eso porque una escuela con 500 y pico de niños no se gasta 60 mil pesos en servicios, se gasta mucho más. Entonces se pusieron a llamar y me llegaron cuatro mamás: "no, todo el día, aquí estamos pa lo que sea profe", me dijeron.

Yo las recibí así y les dije: mañana me traen un pantalón de sudadera viejo y una camiseta floja, ojalá de color clarito y si es blanca mejor. Las señoras cocinaban en sus casas, pero no tenían experiencia para atender tantas personas. Entonces, mandé a pesar a la tienda las pacas de arroz que teníamos, llamé a la señora de al frente de la escuela, que ha trabajado vendiendo comida siempre, y le dije: ¿cómo sudo esta cantidad de arroz?, ¿en dos tandas, en una, para que no se vuelva mazacote? Es muy distinto cocinar una librita de arroz o media librita de arroz en su casa a cocinar para 523 niños.

Ese día tocaba, eso decía en la minuta, arroz, colada y pericos[79]*, pero yo no les dejé dar colada, no alcanzaba el tiempo, hicimos aguapanela con leche. Eso era lo que tocaba resolver ese día. El asunto es que yo les decía: la minuta dice cuántos huevos y gramos de cebolla y tomate se puede usar por niño, hay que calcular. Había una licuadora industrial, nunca la había manejado, nos pusimos a ensayarla hasta que funcionó; como la leche siempre la mandan en polvo, hay que licuarla si no se vuelve grumo al revolverla con la aguapanela.*

Les dije a las señoras que me acompañaban: ¿quieren quedarse trabajando conmigo para que Abasticos las vincule en la nómina? Las cuatro me dijeron que no: "No, no, no es por ayudar para que estos muchachos coman". Al final se quedaron trabajando tres. En esos momentos yo tenía mucha angustia. Bueno, ¿llamo, las reporto o qué? Entonces una profesora me dijo: "pues mejor que no sea de una vez porque así las va conociendo".

Era difícil porque ellas no tenían experiencia, había que lavar todo primero, desinfectar todo, no le tenían confianza a la desinfección de las ollas. En un balde con límpido y agua se echa todo lo que parece sucio: cucharas, platos, vasos y después se juaga. Entonces les dije a las señoras: miren cómo todos los días se desinfecta, se limpia estufa, platos y cubiertos, esta es la manera de guardar los utensilios de la cocina. Tenía tinajas que había donado una fundación y les enseñé a estas señoras a guardar los utensilios. Compré un Raide, yo sé que no se puede fumigar, pero si había cucarachas ¿qué más podíamos hacer? Toda la comida se metió en baldes y se llevó al restaurante, de manera que como al tercer día la bodega estaba limpia.

Las señoras no me cobraron ni un peso. Al otro día llego otra señora a hacer aseo. "No, si hay que despercudir, despercudimos", dijo. Llegaban con sus chores puestos, que no debía permitirles, pero bueno. El asunto es que arrancamos aprendiendo a hacer el aseo y a entender la minuta porque una debilidad que tenían las anteriores era que no sabían interpretarla por la manera como estaba escrita. Es que había mucha deficiencia de la entidad que las contrataba porque las capacitaciones se las daban una vez al año y cambiaban el personal constantemente, pues así es muy difícil. Yo no podía pasarme todo el día en la cocina, tenía otras cosas que hacer. Iba y les decía: esto hay que hacer y se hace así. Lo hacía a medio día y cuando llegaban en la mañana, y regresaba a mis labores en la oficina.

Entonces les enseñé a hacer las masitas de zapallo, les enseñé cómo se preparaban las verduras. Yo vengo de una familia. . . mi papá es gnóstico, ellos comen mucha verdura porque los gnósticos tienen un problema con la carne. La mayoría, cuando ya están consagrados, no comen carne. Y hay unas recetas que son muy vallunas, por ejemplo, a la coliflor uno la hierve, después le echa un poquitico de harina de trigo y dos huevitos y la fríe y listo ¿cierto? Lo mismo pasa con el zapallo, las tortas de maduro, las de banano con quesito, que se fríe y que les encanta a los niños porque a mí me encantaba cuando era niña.

Entonces reuní a las cuatro señoras una mañana (ellas me ayudaron 15 días sin cobrar un peso) y les dije: bueno, hagan de cuenta que está pelando la papaya para su casa, haga de cuenta que es para el hijo suyo, estos niños que están aquí son nuestros,

[79] En esta región de Colombia, pericos son huevos revueltos con cebolla larga y tomate, fritos con aceite.

¿cómo que no se van a comer la papaya? No sé si esto de que a los niños no les gusta la papaya era antes un pretexto o una fachada para poder sacar las cosas, eso no lo sé, pero eran piñas para botar, papayas para botar, zapallos para botar.

Pero estas señoras, con tanta voluntad, no sabían muchas cosas. Entonces les dije: ¡vengan acá!, van a dejar hervir este zapallo y cuando hierva, me llaman, dejen que ablande un poquitico. Entonces ya luego les dije: macérelo, con la mano no, con una cuchara, lo vuelve una masa, páselo a otra ponchera, échele un panal de huevos, un libra de harina, bátalo, bátalo, bátalo, le pone un poquito de azúcar y le echa sal. Vea, esos niños se volvieron comedores de zapallo. Y la papaya también: piquémosla en pedacitos pequeños y si no está dulce, tiene que hacerla en jugo. Sabíamos que el jugo de papaya no lo tomaban casi los niños, bueno, les dije: ensayen echándole al jugo de papaya zumo de limón. Le da un sabor como a melón… Acá en la Ulpiano comen lo que sea. En la sede de Villa del Mar comen hasta piedras, pero en la Ana María no tomaban jugo de papaya.

Entonces, las señoras fueron aprendiendo a preparar la comida a los niños. Había que enseñarles a preparar cosas como el pollo con las verduras: sofría un poquito la verdura en vez de echarle agua, queda más rico ¿cierto? Luego agregue el pollo y licue los tomates y las cebollas y échelo encima del pollo. ¡Queda diferente el sabor! Demostramos que los niños ¡sí se comen las verduras! (golpe en el escritorio), si se las preparan bien, sí se las comen.

Un día llegó un interventor de la gobernación y vio una cantidad de plátanos con cáscaras negras. Y yo le dije: ¡y por qué no llegó antes! Ah, y me lo eché de enemigo. Eso por allá mandó unas cartas en contra mía y yo no me di cuenta en ese momento. Yo dije que era un incapaz, que cómo era que habiendo tantas escuelas en la zona, solamente hacía la interventoría en una escuela que estaba pasando por estos problemas. Claro que él mismo se echó el agua sucia, se presentó como un reorientador del trabajo. Venía sólo aquí a joder la vida, no iba a ninguna otra parte. Una profesora me decía: ¿por qué antes no venía, por qué antes no jodía? Ahora que está usted aquí, ahora que mejoró es que está viniendo a molestar. Entonces le preguntamos al interventor que por qué estaba molestando tanto.

Entonces les dije lo que íbamos a hacer con los plátanos que había visto el interventor. Los vamos a hervir sin azúcar, le vamos a rallar un poquito de queso, le vamos a echar harinita de trigo; porque hay veces que los niños se comen el maduro y hay veces que no se lo comen. Entonces si usted se los hace así, sí se lo comen. No es que yo traía la receta, sino que leí la minuta y entendí cómo había que prepararla porque estaba familiarizada con esas maneras de cocinar ¿cierto? No podíamos botar todos los plátanos porque así lo quería el interventor, ¿qué les dábamos a esos niños?

La entrevista fue interrumpida porque llegó el mercado a las 12:30 p.m. El acontecimiento creó un gran alboroto en la institución, pues se supone que a esa ahora el desayuno escolar ya tendría que haberse servido. Los niños más

grandes, de cuarto y quinto grado, ayudaron a llevar los productos desde la calle, donde se estacionó el camión que los traía, hasta la cocina. La profesora Teresa ejerció un control meticuloso para distinguir entre la comida que recién llegaba y la que estaba almacenada: “hay que contar las bolsas de leche en polvo, las de chocolisto y la cantidad de fruta que ingresa, etc. Los productos perecederos van directamente a la cocina, los otros se quedan en la bodega”. Todos ayudamos a organizar, la directora daba órdenes: “eso va aquí, eso va para la cocina, esto no lo toque, estas cajas se las llevan los distribuidores. ¿Por qué trajeron el maracuyá así? Se les pidió listo para licuar, ahora hay que prepararlo y congelarlo”.

Fotografías tomadas en la escuela Ulpiano Lloreda (Cali- Valle del Cauca).

Regreso a la entrevista

En el momento en que llega el mercado estábamos hablando de la forma como usted entró a organizar el comedor, el sentido nutricional de las minutas y de la

necesidad de utilizar adecuadamente los alimentos. . . Teresa me interrumpe y dice: “y sobre la necesidad de usar el sentido común”.

> *Antes había un grupo de alimentos que los niños no estaban recibiendo, con el asunto que no les veían la importancia y que no les gustaba. Empezamos a prepararlos y a interpretarlos de otra manera; o sea, haciendo más práctica la minuta. Si dice: harina de trigo, huevos, zapallo, queso, aceite y aguapanela con limón (en la mañana la aguapanela es caliente y en la tarde sí puede ser fría) Si dice eso, hay que darle algún sentido a la harina de trigo, a los huevos, al queso y al zapallo ¿cierto? Cuando va y usted mira que la cantidad que mandan no es un huevo por niño, ni es todo el queso que acabó de recibir hoy (se refiere al queso que llegó con el mercado), ¿entonces qué hay que hacer? ¡Una receta con eso! Es que las recetas no están escritas. En la minuta dice los alimentos que hay que preparar, pero no dice cómo.*
>
> *Por ejemplo, nos dan arroz, habichuela, tomate, cebolla, pimentón, zanahoria y pollo. Allí hay varias recetas posibles: una ensalada de verduras hervida, el pollo puede hacerse al ajillo, sólo con un poquito de especias, que quede sequito. Usted puede hacer el arroz con verduras, servir el pollo como le estaba diciendo sofrito porque además lleva aceite, o usted puede hacer el pollo con verduras y servirlo con el arroz. ¿Ve todas las posibilidades que hay? Pero son lecturas que desde mi percepción apenas ahora las hacen así. ¿Usted ha observado que en el comedor hay dos cocineras? Una de ellas estudió cocina. Ella puede interpretar las minutas, pero las anteriores no. “Yo no sé que voy hacer con ese zapallo”. Y ese zapallo amontonado por ahí y siempre para botar o para regalar porque no le daban sentido a eso.*
>
> *Bueno, una vez aprendieron ellas a comprender las minutas, empezamos a hacer más sistemáticos con la administración de los alimentos y así tratar de cumplir con lo que Bienestar Familiar dice que deben consumir los niños.*

El tono épico y dramático de esta historia sirve para comprender el tipo de gestión que debe realizar un grupo de mujeres para que los niños de una escuela pública de la ciudad de Cali puedan obtener los alimentos más básicos. Vemos, al inicio de la historia, cómo las maestras se ven forzadas a acudir al auxilio de instituciones del Estado y de organizaciones privadas para conseguir la comida. Mientras las heroínas caminan la empinada geografía de Terrón Colorado, buscan alimentos para que el proyecto educativo de una escuela

pública sea mínimamente viable. También se observa que el conocimiento que tiene la protagonista de esta historia acerca de la alimentación nace y se construye a partir de las necesidades básicas de la escuela y del legado familiar (padre cocinero).

Igualmente, nos encontramos con una situación insólita: a los maestros les toca atender simultánea y forzadamente tanto el aula como la cocina, además de capacitar a las madres de los niños. Estas tareas se tornan en una acción que no tiene precedentes en un sistema de producción, en el que precisamente la división social del trabajo es un requerimiento para lograr la eficiencia y el rendimiento. Es muy común encontrar en los relatos de los maestros de varias escuelas, historias como la narrada por la maestra Teresa: la comunidad y los maestros han tenido que involucrarse de muchas maneras para que los niños coman en la escuela. También se destaca la labor de la maestra Teresa, la hija de un gnóstico, quien utiliza toda su experiencia en las escuelas públicas para capacitar, improvisar, negociar y solucionar los problemas de la escuela, especialmente los relacionados con el comedor.

En esta historia es relevante subrayar la inteligencia y sentido común que se requieren para interpretar una minuta diseñada por agentes expertos que "pasan por alto" que en este tipo de escuelas no siempre los alimentos que ellos

recomiendan están disponibles ni tampoco siempre las cocineras tienen un mínimo nivel de alfabetización para realizar una interpretación correcta de esa minuta. En ese sentido, resulta curioso lo que significa para la maestra Teresa no hacer una lectura ágil y acertada de la minuta: ignorancia y pereza, a pesar de que el personal de cocina no esté capacitado adecuadamente: “las cocineras anteriores no sabían qué hacer con el zapallo, no se les ocurría nada, no sabían interpretar la minuta”.

De esta forma, para la maestra el saber culinario está emparentado con las cualidades del saber formal, por ello emplea expresiones como las de “hacer una lectura adecuada” y “tener la capacidad para interpretar y proponer a partir de la minuta y de los alimentos con que se cuenta”. Estas acentuaciones son hechas con el mismo lenguaje que se utiliza en el campo de la educación cuando se evalúan las competencias cognitivas de los educandos: saber interpretar, saber argumentar, saber proponer.

Pero lo más impactante de toda esta historia es que acontece en un momento histórico (entre el año 2007 y el 2010) en el que, supuestamente, el Estado colombiano lleva 70 años a cargo de la alimentación escolar en todo el país; a su vez, las ciencias de la salud han insistido en la necesidad de alimentar bien a los niños para lograr un buen desempeño escolar y superar así el atraso social

y económico del país, desde las primeras tres décadas del siglo XX. Este relato nos demuestra que esta meta no se alcanzó y, a la vez, nos ejemplifica claramente la manera como opera la alimentación el campo de la educación en la periferia urbana.

4.4.3 Pedagogías escolares

El restaurante de la Escuela Ulpiano Lloreda es un salón rectangular espacioso, abierto e iluminado, dividido a lo largo por seis columnas de concreto por las que se filtra una luz verdosa que viene de la cordillera occidental. Como suele ocurrir en los restaurantes de las escuelas públicas, la cocina está separada del comedor por un una gran ventana. Al fondo del salón se encuentra un tablero que usan los maestros para pintar y escribir textos acerca de la alimentación saludable y los buenos modales. La ubicación central del tablero y los pupitres, que se usan como mesas, hace que este comedor parezca más un aula por ese carácter rígido, formal y disciplinar que caracteriza al salón de clase.

Fotografías tomadas en la escuela Ulpiano Lloreda (Cali- Valle del Cauca).

En el comedor, la algarabía y el murmullo de los niños se mezclan con las voces de los maestros que llaman al orden: “respeten la fila, no empujen, no griten, no hablen, coman rápido que hay otros esperando”. En uno de los días en los que asistí al comedor, el refrigerio de los niños era arroz, fríjoles y tajada de plátano maduro frita. La mayoría comía con deleite, sus rostros radiantes así lo expresaban. Sus chistes hacían mofa al orden establecido: “hoy tenemos arroz a la boloñesa”, gritó un chico, sus compañeros celebraron con carcajadas estruendosas “¿De qué es el jugo?, pregunto otro: “de piña para la niña”, respondió otro chico, volvieron a reírse. ¡En orden, en completo orden!, vociferó un profesor. Otro profesor se hizo enfrente de la fila y tomó una tajada caliente. La tajada bailaba entre sus dedos. Una niña aprovechó la ocasión para decir: “ojalá que se queme duro”. Una profesora se acercó y me susurró al oído: “los

que no comen es porque les da mucha pena que sus amigos se enteren que en sus casas no se alimentan bien, por eso yo como aquí con ellos para que no sientan vergüenza".

Se generaron intercambios clandestinos entre ellos: tajadas fritas por dulces, arroz por papas fritas compradas en la tienda escolar. La comida caía sobre las mesas y al suelo. Los niños en el comedor escolar siempre dejan sus marcas hechas de migajas de pan o galleta, de un pedazo de carne abandonado debajo de un asiento, de arroz esparcido por el piso. Estas marcas irritan a los adultos porque son la prueba fehaciente de la desatención, del desgano, de la falta de normas en la casa y del juego en un lugar destinado exclusivamente para comer.

En este espacio, a pesar de que es uno de los propósitos pedagógicos, no hay manera de comer en silencio ni con la boca cerrada; las charlas de mesa y los juegos lo impiden. Este anhelo de la educación pierde sentido aquí; además, las acciones de los niños demuestran que la socialización alimentaria no se restringe a las normas y a los códigos concebidos por un mundo adulto, quienes bien saben que la mesa es un lugar ideal para conversar y burlarse un poco de la formalidad de la vida.

Así, el restaurante escolar es pensado como un espacio necesario y natural que contribuye a la construcción del habitus escolar. Entrar y comer al comedor se vuelve un ritual parecido al que se implementa cuando se ingresa al aula: hay normas para hacer la fila, para sentarse a comer, para conversar y para retirarse. Para su cumplimiento, están los maestros, quienes, además de vigilar a los niños, se aseguran de que la comida que proviene de la cocina esté en buenas condiciones.

Los maestros reconocen la relevancia pedagógica del restaurante escolar:

> *Las relaciones entre semejantes y el valor nutritivo de la comida son temas que se pueden tratar pedagógicamente. Se pueden informar a los niños las razones para consumir cierto tipo de alimentos y también se puede hablar sobre cómo hay que relacionarse y comportarse mientras comemos. Hay que explicarles a los niños sobre el valor nutritivo de los alimentos, sobre todo de aquellos que no les gusta como es el caso de la papaya, la avena o la colada de Bienestarina. Cada docente tiene además la responsabilidad de hablar y reflexionar con los niños sobre temas como qué se hace con los deshechos, qué se hace antes de iniciar la comida, qué se hace después de terminar la comida* (maestro Christian – Escuela Ulpiano Lloreda).

> *Los niños, además, deben aprender que cuando están en el restaurante tienen que tener un buen comportamiento y deben evitar hablar. Se aprende así ciertas normas de urbanidad que deben aplicarse. Lograr esto es un poquito duro porque ellos apenas están como en ese proceso de comprender que hay unas reglas para comer, pero uno se las inculca, les dice que deben tener un buen comportamiento en el momento en que van a recibir su refrigerio. Yo le llamo a esto urbanidad. Acá, por ejemplo, lo que hay es cuchara. Aprender a comer con tenedor y cuchillo es un ideal, pero no es posible porque estos utensilios se vuelven armas: en la escuela pública los niños comen con cucharas. Entonces, cogen su cucharita y van aprendiendo a comer. De pronto en algunas ocasiones, cuando es una empanada con chocolate, con juguito, con colada, entonces yo les llevo una servilleta para que ellos aprendan que no se deben coger las cosas directamente con las manos, sino que deben utilizar la servilleta. También los hago conscientes de que la comida hay que comérsela y no desperdiciarla. Deben valorar lo que se les está dando* (maestra Lisa– Escuela Ulpiano Lloreda).

Estos testimonios reflejan los temas centrales y recurrentes que orientan el aprendizaje de los niños en las escuelas públicas, y que se reducen a cuatro aspectos: la buena nutrición, el buen comportamiento en el comedor, la limpieza y la valoración de la comida para que no se desperdicie. De esta forma, los niños no aprenden nada distinto de la experiencia alimenticia, tal y como lo constatamos en los testimonios de maestros de otras escuelas públicas acerca de las pedagogías escolares de la alimentación:

> *Creo que el comedor es un espacio pedagógico muy importante. Por ejemplo, yo trabajo en transición, ahí se ve la falta de valores, de comportamientos que traen los niños de la casa. Entonces, el comedor escolar es el espacio propicio para fortalecer actitudes y valores y también para que ellos aprendan a respetar a sus compañeros en el momento de comer, a agradecerle a dios por ese alimento que reciben -¡lo que es importantísimo!- y adquirir normas de higiene y sobre una buena nutrición* (maestra Yolanda Sánchez - Escuela Marco Fidel Suárez - la Cumbre – Valle del Cauca).

> *El comedor escolar sirve para comenzar a valorar lo que es una alimentación sana porque el muchacho está acostumbrado a un tipo de alimento rico en almidón y en grasa ¿no cierto?: arroz, papa, yuca, tajada frita, y ¡ya! Entonces, aquí se trata de darles una dieta equilibrada y sana. Hay mucho rechazo hacia la verdura y la ensalada, como que no les gusta, no les parece importante. Y es que si en la casa el papá y la mamá no comen ensalada ni verduras, al niño le sabe feo y no le da importancia a eso. Entonces aquí el niño aprende a comer. Por ejemplo, teníamos algunos que al principio rechazaban la colada, sobre todo por el imaginario que existe que la colada hace daño o sabe feo. Entonces, cuando comenzó el programa de la colada, había padres que venían a decir que a su niño le hacía daño la colada, que le daba diarrea. Este es un imaginario que ha venido cambiando sobre la Bienestarina. Entonces ya los niños, en su gran mayoría, aceptan la colada y uno puedo ver estos cambios. Hay niños que inclusive preguntan que por qué no abren el restaurante en vacaciones porque mire usted que parece ser que la única comida completa que tienen es la que comen aquí en el restaurante. Hay niños que me dicen: vea profesora yo como lo que aquí me dan y por la tarde me tomo un café y me acuesto. Entonces hay niños que sí valoran el restaurante. Llegan a preguntar: ¿y a qué horas nos toca a nosotros? Para los de cuarto grado la espera se les hace eterna, ya que ellos son los últimos en ingresar al restaurante. Los primeros son los de jardín, los más pequeños. La gran mayoría de los niños anhela y espera el restaurante* (maestra Mabel - Escuela Marco Fidel Suárez - la Cumbre, Valle del Cauca).

De igual manera, el abordaje que se hace de la alimentación en el aula reproduce la misma retórica de la comida sana:

> *En ciencias naturales hay un tema específico sobre alimentación. Está la pirámide alimentaria, calorías y nutrientes, qué alimentos los contienen, cuál debe de comerse más y cuál debe de comerse menos, y lo importante de una alimentación, dieta sana y equilibrada* (maestra Mabel - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre – Valle del Cauca).
>
> *¿Esto se aborda, supongo, entre segundo y cuarto grado? pregunto a la maestra al pensar que se trata de un tema complejo, sobre todo por las nociones abstractas que se recrean en el modelo de la pirámide alimenticia*.
>
> *Esto se puede trabajar sin que un niño sepa que es una pirámide. Uno le puede decir a los niños: a ver no comamos tanto dulce, comamos más fruta. Entonces no le estamos hablando de pirámides a un niño pequeño, pero le estamos diciendo que es mejor que coma manzana o naranja a que se coma un bombón* (maestra Mabel - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre – Valle del Cauca).

> *Cuando en transición vemos la unidad sobre la naturaleza, desde su dimensión cognitiva, hablamos de cómo las plantas nos proporcionan alimentos. Entonces, aprovecho para hablar de la importancia de la alimentación, de las diferentes clases de alimentos que nos proporcionan los seres vivos y del efecto que tienen en nuestro organismo y todo ese cuento. La alimentación está contemplada en el currículo* (maestra Yolanda Sánchez - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre – Valle del Cauca).

Fotografía tomada en la Escuela Marco Fidel Suarez La Cumbre – Valle del Cauca

En síntesis, el discurso que se construye de las pedagogías escolares es tautológico y poco creativo, sin embargo, es considerado como esencial sobre todo en términos de lo que implica educar civilizadamente, tal y como lo comprobamos en este testimonio de una maestra de una escuela de Bogotá:

> *Los chiquitos han aprendido normas, a hacer fila, a respeta el turno, a llevar la bandeja al sitio que le corresponde y a decir gracias cuando reciben la comida: aprenden a ser agradecidos con lo que tienen y con lo que se les da. Para que valoren aún más lo que reciben en el comedor, los profesores hacemos con ellos salidas pedagógicas al restaurante escolar para que puedan ver cómo las cocineras cumplen con las normas de manipulación de alimentos y vean el proceso de producción de comidas. Hay que reforzar los hábitos de comer bien, hay que decirles a los niños: "boca cerrada" mientras comen. El comedor es un espacio para reforzar normas sociales. También los niños han aprendido a lavarse las manos antes de comer y la boca después de comer. Estas normas están en el Plan Educativo Institucional. El conocimiento de los hábitos permite la inclusión social y aprender a estar en sociedad* (maestra Luisa - Centro Educativo Distrital República de Bolivia – Bogotá).

En otras palabras, la maestra sugiere que las personas que se comportan de una manera "culta" logran un mayor éxito en la sociedad comparadas con las que lo hacen de una manera poco civilizada. En este sentido, Frykman y Lõfgren (1987 [1979]: 173) señalan que en el mundo moderno "el dominio del conocimiento, el control de las emociones, de las funciones del organismo y de la sexualidad hace que una persona se vuelva culta".

4.4.2 Pedagogías Escolares en imágenes

4.4.2.1 Lavarse las manos

Fotografías tomadas en la Escuela Ana Maria LLoreda, Cali Valle del Cauca

Fotografía tomada en la Escuela Ana Maria LLoreda, Cali Valle del Cauca

4.4.3.2 Hacer la fila

Fotografía tomada en la Escuela Ana Maria LLoreda, Cali Valle del Cauca

Fotografía tomada en la Escuela Ana Maria LLoreda, Cali Valle del Cauca

4.4.3.3 Comer bien

Fotografías tomadas en la Escuela Ana Maria LLoreda, Cali Valle del Cauca En Institucion agropecuaria guambiana Silvia - Cauca

Fotografía tomada en la Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre Valle.

El tren de la alimentación

Los alimentos que se ofrecen aquí son reguladores, constructores y energéticos, y ayudan a la buena salud de los niños. Al menos un plato de comida balanceada diaria, como se ofrece en el comedor de aquí, tiene impacto en lo físico y en lo emocional porque barriga llena corazón contento (maestra Ofelia - Centro Educativo Distrital Republica de Bolivia – Bogotá)

En la mayoría de los comedores visitados, se observa sobre una pared la imagen del tren de la alimentación en la que en cada vagón, como se aprecia en la última fotografía, se ordenan los alimentos de acuerdo con sus propiedades y efectos en el organismo (reparadores, reguladores, energéticos). Esta concepción de la alimentación bien balanceada y completa se distancia de la imagen propuesta por la maestra en el último testimonio: “barriga llena, corazón contento”, ya que esta frase se relaciona con el acto de saciarse y llenarse para estar contento. La imagen que une al corazón y a la barriga habla de las sensaciones y las emociones que subyacen al acto de comer que son tan reprimidas y, para el caso de estas escuelas, de la sensación de seguridad que da poder comer –balanceado o saciándose- por los menos una vez al día. De esta forma, el Estado benefactor resuelve temporalmente un problema social y económico, a la vez que se apoya en el conocimiento experto diseñando recursos didácticos como, por ejemplo, el tren de la alimentación, para que los mensajes que se divulgan sean fáciles de entender y aplicar. Sin embargo, la figura de “barriga llena, corazón contento”, plantea una paradoja muy contemporánea que se formula en la siguiente pregunta: ¿se trata finalmente de comer bien y balanceado o se trata de llenarse para estar contento y no aguantar hambre?

4.5 El desperdicio: implicaciones pedagógicas

Un lugar de enunciación significativo, en términos pedagógicos, que produce un discurso marcadamente moral de la alimentación es el del desperdicio de comida. Este problema es ampliamente debatido por los maestros y las cocineras en las escuelas públicas visitadas. Una manera de entenderlo se relaciona con las comparaciones que establecen los niños entre la comida de la casa y la del comedor escolar. Resulta apenas normal que cuando se trata de contrastar la comida entre un lugar y otro haya una ruptura en términos de gustos. El sabor de la comida de la casa es quizás el que más apreciamos por sus implicaciones emotivas y por las evocaciones placenteras que hacemos de aquellos platos que nos saben ricos solamente en casa. El valor del sabor casero es apreciado de manera especial en los contextos urbanos, sobre todo cuando se establecen comparaciones con comidas preparadas en lugares en los que nos vemos obligados a comer durante el día por el tipo de ocupaciones que tenemos (Haldi, 2007). En síntesis, *el* imaginario social de "hecho en casa" es muy potente culturalmente. El problema del desperdicio está relacionado con la cuestión del gusto (Bourdieu, 1997), el cual no sólo está determinado por la condición de clase de los sujetos, sino también por las decisiones estéticas, perceptuales y culturales que se realizan alrededor de los alimentos, teniendo en cuenta que lo aprendido en casa tiene un peso significativo sobre las decisiones que tomamos.

“Sí es como todo, hay algunos niños que no les gusta la papa o no les gusta la carne, o sea que es relativo”, anota una de las preparadoras de alimentos, acotando que: “otra cosa que no les gusta es la colada y las verduras cocidas.” Otra maestra señala: “Es que le ponen a la comida mucha sal, vinagre y cebolla, y a los niños no les gustas esos sabores”.

El gusto, además, es impuesto socialmente, lo que genera que la experiencia de comer, en ocasiones, se torne coercitiva o violenta:

> *Yo digo que aún de grande hay cosas que a uno no le gustan y es terrible tener que comérsela, que de pronto uno vaya a un sitio, puede ser el comedor escolar, y preciso, le sirvan lo que a uno no le gusta. Y yo pienso eso con los niños cuando les dan algo que no les gusta. O que les den un platadísimo y uno a obligarlos a comer y ese estómago tan pequeñito el de ellos y uno: ¡que te lo comas todo! Y ellos ahí con la comida en la garganta* (Cindy - Madre de familia - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre Valle).

> *Hay muchos padres de familia que en el momento de la comida le tiran el plato con rabia al hijo con esa cantaleta de vea trague, vea coma ¿Cierto? Personalmente he visto el trato a algunos niños en casas donde la hora de comer es la hora del llanto, la hora del susto, la hora del miedo, la hora de que ay me van a pegar o a regañar. Y los niños no son de comer ¿cierto?, que la cebolla, que el tomate, que la ensalada. ¡Para ellos eso es terrible! Y uno, a regañadientes, peor* (Cindy- Madre de familia- Escuela Marco Fidel Suárez- La Cumbre Valle).

En una entrevista hecha a una niña de ocho años[80] *para conversar sobre sus gustos y formas de relacionarse con la alimentación, dijo lo siguiente:*

> *A mí me gusta estudiar, no me gusta el zapallo, no me gusta la manzana roja, pero sí la verde, no me gusta la sopa con yuca; a veces como arroz con pollo y espaguetis, que son los que más me gustan. Me gusta toda la comida de acá (comedor escolar). Me*

[80] Institución educativa Marco Fidel Suárez ubicada en el municipio de La Cumbre en el Valle del Cauca - Colombia.

gusta venir al comedor porque uno se siente rico, no se hace bulla porque en el salón sí, gritan mucho, y acá a doña María (la cocinera), no le gusta la bulla.

Gabriela Andrade, la niña entrevistada, admite que disfruta más la comida de la casa porque "la mamá sabe qué me gusta y sabe cómo me gusta". Vemos en este testimonio que el gusto por la comida se convierte en una acción íntima, en la que se hacen demarcaciones que hablan de lo que somos como personas pertenecientes a un grupo social. Por lo tanto, lo que comemos condiciona nuestras maneras de ser y estar en el mundo. En la recreación que hacemos de los sabores, de lo que nos gusta o no -como lo hace Gabriela- hay un lenguaje amplio y difícil de aprehender, dada la variedad de percepciones que se sienten al estar comiendo con otros. Dice Le Breton que:

En la experiencia culinaria el individuo reconoce o no los sabores, sabe o no nombrarlos, le gustan o no. Sin embargo, ninguno existe en lo absoluto, pues su percepción surge de un aprendizaje y remite a la interpretación de un individuo marcado por una pertenencia social y por una historia particular (2007: 271).

Esta historia social con la alimentación de la que habla Le Breton también es recuperada por aquellos que tienen la responsabilidad de alimentar a los niños y que a partir de ésta imaginan lo que a ellos les pueda gustar. Veamos un ejemplo:

¡Que la piña era muy ácida y a los niños no les gusta! Entonces, ¿cuál es la solución que le di a la cocinera?: pele la piña, debe estar impecable. Cuando yo le veía esos ojitos, le decía: pero quítele bien esos ojitos porque esos niñitos no se comen eso así. Pruébela, me decía la señora, y verá como no se la irán a comer. Échele azúcar, le decía. Ideas tan simples como ésta. O sea yo recordaba mi infancia. ¿Cómo le gusta a usted y cómo les gusta a los niños de la casa de uno? Es decir, si la piña está ácida. . . ¿no sé si a usted le hacían comer piña ácida para los parásitos? ¡Piña ácida en ayunas! Le pasaban a uno la rebanada antes de levantarse de la cama. Le decían a uno:

> *quédese allí que se la va a comer. Entonces uno se comía la piña en la cama. ¿Qué me gustaba a mí? Que me le pusieran azúcar. Pues yo le dije a la señora: échele azúcar, échele bastante azúcar. Le echamos azúcar a esos pedacitos de piña (porque además el jugo es más engorroso y quita más tiempo para hacérselo a unos niños bien resabiados que no se lo tomaban), y se comían esa piña con azúcar* (maestra Teresa - Escuela Ulpiano Lloreda - Cali).

Es interesante ver en esta descripción cómo el conocimiento informal adquirido durante la infancia, de quien capacita, es recuperado para dar una solución práctica, afectiva y coercitiva al asunto de cómo hacer para que los niños se coman la piña ácida. Se trata de una interpretación individual de la alimentación construida a partir de la experiencia social de esta maestra que seguramente no concuerda con los criterios de los nutricionistas -por el uso excesivo e "indebido" del azúcar en la piña-, pero que sirve finalmente para que los niños se coman la fruta ácida que llega a la cocina del comedor escolar y así evitar que se desperdicie.

Otro factor importante que explica el desperdicio, es el temor que sienten algunos padres de que a sus hijos nos les den de comer en el restaurante escolar. Es un temor infundado, de acuerdo con las cocineras, pero real. Por eso, algunos padres les dan a sus hijos algo de comer antes de que salgan a la escuela, en caso de que en la escuela no lo hagan. Esto ocurre en hogares en los que no falta la comida porque en los que sí, a los niños se les manda directamente a comer al comedor escolar. Veamos esta reflexión que hace una manipuladora de alimentos de una escuela pública de Bogotá:

> *Este es un problema que se da en todos los comedores, hay niños que lo aprovechan más que otros; otro problema es que las mamitas también cometen la imprudencia de darles desayuno en la casa porque "quién sabe si de pronto no les den", cuando en el restaurante escolar nunca les falta el desayuno. El desayuno tiene que salir por ley para ellos, se les puede cambiar, pero no puede faltar. Uno les pregunta: ¿mi amor porque no ha almorzado? ¡Cómase el almuerzo! ¿Por qué lo va a botar? "No es que mi mami me dio almuerzo antes de venir". Entonces ya no es cuestión de los niños, sino de las mamitas que no son conscientes de esto. Otros sí lo aprovechan porque en verdad sí lo necesitan y de pronto no tienen que comer en la casa, entonces ellos sí van con agrado a comer al restaurante* (Nelly – Manipuladora de alimentos – Colegio INEM - Bogotá).

A pesar de estas consideraciones, cuando un niño renuncia a su comida es juzgado desde una posición moral y maniquea, ya que es tachado de inconsciente o irresponsable. Para evitar el desperdicio, por ejemplo, en uno de los comedores visitados se utiliza una estrategia que apunta a que los que dejen la comida sientan culpabilidad y remordimiento, y además entiendan que comer en la escuela es un privilegio: en las paredes del comedor se cuelgan fotos de niños africanos desnutridos.

En ocasiones se amenaza a los niños y se les dice: "si no te comes todo, mañana no tendrás almuerzo (maestra - Centro Educativo Distrital Republica de Bolivia – Bogotá)". El rechazo de los niños a ciertos alimentos causa frustración, sobre todo a las cocineras:

> *En nuestro comedor a los niños no les gusta el banano ni la colada de plátano. O sea, que esto va con las costumbres: si ellos no están acostumbrados a comer muchas cosas, entonces no las aceptan. Entonces, se sugestionan tanto que muchas veces creen que el organismo no les acepta eso y entonces se enferman, ha llegado a pasar. Entonces, eso lo perjudica mucho a uno y a uno le da mal genio: tanto que uno se esfuerza haciendo eso, que salga bien, que quede rico. Porque todas las personas que han ido al comedor han dicho que qué delicia, que tan rico que cocinamos y que todo eso y nadie se ha quejado por la calidad de nuestra culinaria.* (María Elvis Ortiz- Manipuladora de alimentos - Colegio INEM - Bogotá).

En otros momentos se trabaja afectivamente el problema:

> *Si un niño devuelve el plato uno le dice: cómase aunque sea la mitad, para que ellos se vayan acostumbrando a que no desperdicien* (maestra Lisa – Escuela Ulpiano Lloreda - Cali).
>
> *Aunque el desperdicio se debe a que no los educan bien en las casas, uno debe intentar hacer todo lo que pueda para que se coman las verduras. Y en ese plan estamos aquí: para que se las coman, preparamos la mitad cocidas y la otra mitad frías* (Janet – Manipuladora de alimentos – Colegio INEM - Bogotá).
>
> *Hay días que dejan como hay días que no, a veces hay desperdicio y a veces no, como esa vez que hubo verduras con pollo y arroz blanco. Más fácil es que les haga arroz con pollo porque si lo preparo separado, no se lo comen. A veces son repelentes estos muchachos. Hay una niña aquí que se agarra a llorar porque uno le va a dar comida. Pero yo me siento, le doy y le digo: usted va comer porque usted debe de comer. Aunque sea dos o tres cucharaditas. Aprenda a comer en el restaurante. Pero se agarra a llorar y a llorar y a llorar, entonces ya me da pesar y le digo: entonces no se lo coma* (Aida - Cocinera Escuela Ulpiano Lloreda).

El asco, factor poco tenido en cuenta, también puede ser la causa del desperdicio:

> *Un día una niña no quería comer lentejas porque un profesor les puso una película donde alguien se murió y cuando lo abrieron para hacerle la autopsia se le salieron todas las lentejas que se había comido, y me preguntó: ¿usted hizo lentejas? Sí, ¿y qué pasa? Es que a ese señor doña Graciela lo abrieron por aquí y las lentejas volaron. Pero finalmente comieron* (Graciela – cocinera - Colegio Simón Bolívar –La Cumbre, Valle del Cauca).

La imagen corporal también es una razón importante para que los niños se abstengan de comer. En algún momento mientras observaba a un grupo de niñas de cuarto grado entrar al comedor escolar, la cocinera en un tono muy bajo me dijo:

> *Son las que menos comen. Entre más grandes menos comen. Las niñas lo hacen para no engordar, y como unas ven a las otras entonces se copian ese hábito. (María – Cocinera - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre, Valle del Cauca).*

Obviamente, este testimonio se refiere al ritual de iniciación del cuidado del cuerpo por parte de unas niñas de cuarto grado. A pesar de que éste es un entorno rural, el imaginario global de belleza sustentado en la delgadez está presente. Estas niñas son conscientes de que ciertos alimentos que el programa de alimentación ofrece engordan[81]; negarse a comérselos pasa entonces por una decisión estética que desborda cualquier tipo de control, puesto que las representaciones mediáticas de la figura del cuerpo bello y delgado son más potentes que el discurso moral acerca de la alimentación existente en la escuela.

Vemos con este ejemplo de las niñas que también el comedor escolar puede, en ocasiones, ser un espacio en el que se intercambian maneras "autónomas" de pensar y sentir que regulan las percepciones y relaciones de los educandos, a la vez que ayudan a la construcción social de su masculinidad o feminidad. Dicho de otra manera, abstenerse de comer es producto de la socialización corporal que estas niñas tienen con sus amigos y con los medios, la cual muestra las maneras como se van construyendo sus subjetividades y la forma como el orden escolar se ve amenazado. El auto control del cuerpo es un

[81] Ese día sirvieron lentejas hechas con papa y con un salsa donde se sofríen tomates, cebollas y ajos. Además, había tajada de maduro frita y una porción de ensalada hecha con repollo. Al día siguiente, la comida fue arroz con pasta y jugo de tomate de árbol.

ejemplo de otro tipo de pedagogías que se aprenden más allá de la estructura curricular y de las orientaciones de los sistemas expertos en alimentación.

Dentro del panorama anteriormente descrito, alrededor de las situaciones que ocasionan el desperdicio de comida, es claro que el proyecto de los comedores escolares muestra al Estado como un ente benefactor que favorece a los niños más necesitados del país - y a sus familias-, los cuales deben ser conscientes y estar agradecidos de este magnánimo esfuerzo. Precisamente acerca de esta relación moral mediada por la consciencia y el agradecimiento (que además está presente en todos los restaurantes visitados), es muy frecuente que los maestros y autoridades, en este caso, incentiven sentimientos de culpabilidad en los sectores populares por no darle un uso adecuado a las cosas que la sociedad les dona, como es el caso de la comida que se sirve en el comedor escolar. Igualmente, se les acusa de exigir ayuda gratuita para cubrir sus necesidades básicas (salud, alimentación, educación y vivienda), cuestión que debería ser responsabilidad de cada individuo y no producto de los impuestos pagados por ciudadanos trabajadores y responsables. El problema, de acuerdo con esta crítica, es que no saben utilizar este tipo de apoyos, ya que lo malgastan en bebidas alcohólicas, juegos de azar, cigarrillos o en comidas que no alimentan.

Al respecto, una maestra realiza este comentario relacionado con el desperdicio de comida cuando evalúa los problemas del comedor:

> *Los padres tienen mentalidad asistencialista, no aprecian el servicio: ven el comedor como una obligación y no como un espacio pedagógico, lo único que les interesa es que le den comida a su hijos no importando qué aprenden sobre ella o si la disfrutan o no* (maestra Elvia - Colegio República de Bolivia - Bogotá).

Este tipo de valoraciones morales permite que el modelo de desarrollo en que está inscrita la estrategia de la alimentación escolar no se cuestione, ya que existe consenso social acerca de la necesidad de que estos niños aprendan a comer bien y que se alimenten en la escuela para que, en algún momento, se conviertan en ciudadanos de bien y productivos. Sin embargo, las acciones que se emprenden para que esta estrategia sea efectiva es poco debatida. Por el contrario, se asume sin cuestionamientos que el hecho de comer en la escuela trae muchos beneficios, tal y como se evidencia en el testimonio de algunos padres de familia:

> *Mi hija Sharí que estudia aquí, ella en la casa come lo que ella quiera porque allá se rebela. Mientras acá obligatoriamente tiene que comer porque dice que la cocinera se molesta si le dejan la comida servida. Entonces, a ella no le gustan las verduras en la casa, pero acá se las come. No le gusta la carne y se la come. Y en la casa come lo que ella quiera. Aunque uno la obligue, ella es malgeniada. Entonces, uno para no traumatizarla, la deja comer lo que quiere* (Fabiola - Madre de Familia – Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre, Valle del Cauca).

> *En mi caso el hecho de que mis hijas coman en el comedor es importante porque yo vivo un poco lejos de acá, como a 45 minutos, entonces nos toca venirnos bien temprano de allá. Y hay veces ellas son duras para levantarse, entonces uno tiene que levantarlas y hacerlas comer rápido el desayuno. Entonces, cuando llegan acá, ellas están otra vez igual con hambre. Entonces, es bueno por eso porque pues la jornada es de 7:30 a 12:30 y con lo que ellos desayunaron allá no pueden aguantar. La mayoría somos de partes muy lejanas a una hora de camino* (Magnolia - Escuela Marco Fidel Suárez - La Cumbre, Valle del Cauca).

> *Uno ve cómo ellos sí se van formando. Es que todos los niños no son los angelitos que saben coger la cuchara, que se sientan juiciosos y comen y no hacen ningún reguero. ¡No! O sea, muchos llegan sin normas, sin disciplina y aquí van adquiriendo unas normas que son importantísimas. Entonces, a mí me parece que realmente el comedor escolar tiene mucha importancia en su educación sobre todo porque les ayuda a controlarse. Empiezan a aprender normas de conducta y de convivencia. A compartir: ay, a mí no me gusta la carne, pero si tú quieres te la regalo; mira a mi no me gusta el arroz, entonces si tú quieres te doy este poquito. ¿Quieres otro poquito de sobremesa?, entonces va y le deja al compañerito* (Cyndi- Madre de Familia – Escuela Marco Fidel Suárez- La Cumbre, Valle del Cauca).

En el capítulo III vimos cómo la condición social y el nivel de educación de los padres de familia de los niños del Colegio Luis Horacio Gómez, permiten que conozcan diversas posturas acerca de la alimentación que comparten con sus hijos. Su familiarización con los saberes expertos hace que la escuela no sea el único lugar de aprendizaje estructurado de hábitos de alimentación y comportamientos en la mesa, aunque evidentemente sí esperan que ésta contribuya de manera significativa en esa tarea. No se puede decir lo mismo para el caso de las escuelas públicas, ya que los padres, como apreciamos en los testimonio recientes, dependen más de la escuela para adquirir estos conocimientos e igualmente, esperan que sus hijos aprendan de alimentación a partir de la orientación de sus maestros, cocineras y otros agentes expertos. En este contexto, delegar esta tarea a la escuela es necesario, puesto que ellos no disponen del tiempo ni del conocimiento formal para educar a sus hijos. Sin embargo, los niños en sus circuitos de socialización, así como ocurre con todos los niños independientemente de su condición social, aprenden otros códigos y maneras de relacionarse con la comida que dificultan la tarea pedagógica de la

escuela. Esta situación ocurre precisamente por la falta de inspiración y la obsolescencia existente en el discurso escolar acerca de la experiencia alimenticia y que como señalan Gracia at al:

> *La educación nutricional se ha diseñado para la socialización alimentaria del niño y la niña, no sólo para explicar qué significa <<comer bien>>sino para decidir qué métodos son necesarios para que niños y niñas aprendan a hacerlo. Sin embargo, <<comer bien>> en la escuela no es comer para <<vivir bien>> en un sentido pleno, esto es comer para incorporar las funciones sociales y culturales de la comida -el placer gustativo, olfativo y el intercambio comensal-, sino para cumplir las recomendaciones dirigidas a la calidad nutritiva o de seguridad alimentaria* (2007: 71).

Adicionalmente, las pedagogías escolares difundidas en la escuela pública olvidan que los más importantes códigos culturales son transmitidos de manera más eficiente por intermedio de las rutinas triviales y simples de la vida cotidiana más que con sermones y discursos normativos (Frykman y Lo̲fgren (1987 [1979]). Así, por ejemplo, el desperdicio de comida que ocasionalmente los niños generan, no es tan grave como desperdiciar la oportunidad de convertir al comedor escolar en un espacio pedagógico de vivencias estéticas transformadoras y de aprendizajes culturales diversos.

4.6 CONCLUSIÓN

La escuela pública acoge prácticas pedagógicas de la alimentación basadas en el conocimiento formal que moldean y determinan la subjetividad de los educandos; sin embargo, no lleva a cabo una elaboración reflexiva de las

implicaciones que tienen las prácticas de alimentación en la construcción de la corporalidad de los educandos, como sí ocurre en el colegio privado Luis Horacio Gómez de Cali. Los testimonios ofrecidos por los maestros muestran que el modelo educativo dominante prioriza el desarrollo de competencias cognitivas y el dominio del conocimiento abstracto. Así, "en la escuela el conocimiento aparece a menudo como producto de una forma incorpórea de ejercitar la razón, que acontece como externalidad del sujeto corpóreo en un ambiente desencarnado en el que habita, solo, el *logos* (Pedraza, 2010ª: 48)". En este sentido, la alimentación se usa para apoyar el aprendizaje formal, fortalecer la cognición e incrementar la matrícula, desplazando a un segundo plano la experiencia culinaria y de comensalidad en todo su potencial estético y pedagógico[82].

Dicho de otra forma, la escuela pública le ofrece al niño un orden simbólico simple y escueto para que se comporte bien, coma bien y valore los alimentos a partir de una dimensión moral y biopolítica. De esta manera, el comedor escolar se formaliza como el aula y se pierde la posibilidad de utilizarlo como un lugar pedagógico alternativo, en el que se podría aprender, por ejemplo, a degustar y a valorar los sabores locales y foráneos. Así, el acto educativo se

[82] En el capítulo primero de este trabajo se realiza una amplia discusión de la relación existente entre educación y alimentación, explicando los argumentos que desde la escuela y las ciencias de la salud se ofrecen para justificar por qué la alimentación se usa como un mecanismo de apoyo al aprendizaje formal, para incrementar las matrículas y retener la población escolar.

reduce a una experiencia meramente cognitiva de transmisión de saberes sin que se abra a diversas posibilidades de aprendizajes de índole estética, política, ética, intercultural, etc. (Brito, 2008).

La relación causal entre alimentación y aprendizaje escolar no contempla, por ejemplo, estrategias pedagógicas que enfaticen la importancia de la ejercitación de los sentidos, los cuales le permiten al niño el desarrollo de sus capacidades perceptivas, logrando que establezca una relación integral y crítica con la experiencia alimenticia. Adquirir conciencia acerca del funcionamiento, posibilidades y límites de los órganos de los sentidos permite una relación más compleja, sensible y crítica con el mundo de la vida. Es así como la cocina y la comensalidad, espacios sociales por excelencia, pueden ser usados para enriquecer la educación sensorial de los niños en la escuela.

Igualmente, el gusto y el olfato son sentidos importantes para ampliar y enriquecer la experiencia de vida del ser humano. Así lo reconocen Druart et al (2007) al explicar que las experiencias realizadas con el sentido del gusto y el olfato sirven en el plano personal para recordar, alimentarse, explicar e imaginar, y en el plano interpersonal, para comunicarse.

Los mismos autores proponen el desarrollo de competencias transversales en el niño que le permitan "discriminar los elementos, los fenómenos auditivos, visuales, táctiles, gustativos y cinestésicos, y utilizar un abanico de vocabularios [que escasamente poseemos][83] sensorial auditivo, visual, táctil, gustativo y cinestésico (Druart et al 2007: 43). Las experiencias sensoriales así vividas amplían y enriquecen las representaciones mentales, además de estimular el dominio de otro tipo de habilidades. Si nos detenemos un momento y pensamos políticamente este asunto de las competencias, encontramos que para el ser humano es supremamente represivo hacerle actuar y pensar a partir de la hegemonía del lenguaje verbal, en el que el aprendizaje se mide desde la interpretación, la argumentación y la capacidad del individuo para resolver problemas.

De esta forma, al valorar la condición estética que le es constitutiva a la cocina y a la comensalidad, como ocurre en el colegio Luís Horacio Gómez, se estimula otro tipo de interacciones que enriquece las formas de aprender en la escuela; se trata un poco de "despertar el paladar de la anestesia parlanchina por medio del trabajo de un segundo arte, que encuentra una estética, sensible, en la obra de otra estética (Serres, 2003: 203)". Es decir, se trata de permitirle al gusto y al olfato, por ejemplo, realizar sus tareas de reconocimiento en la

[83] Aclaración realizada por mí.

naturaleza de los alimentos dispuestos en la mesa. La experiencia sensorial, mediante el –aprendizaje efectuado con la alimentación, no puede quedar confiscada al sentido de la vista ni a la comprensión abstracta de hábitos alimentarios, ya que se desperdicia la gran oportunidad de reconocer de forma más amplia y sensible el mundo que nos rodea. Para el campo de la educación es novedoso considerar estas otras formas complejas y diversas de conocer que operan en la cultura, pero a la vez es un gran reto del que no puede escapar.

La complejidad y dificultad para entender esta postura es expresada muy claramente por Le Breton al dar cuenta de los problemas que tenemos, por ejemplo, cuando hablamos del olfato: “al hombre occidental no le falta por cierto el olfato, sino más bien la posibilidad de hablar sin avergonzarse de lo que huele, de dejar correr los recuerdos (2006: 199)”. A esto se suma que la decisión política de orientar la enseñanza y el aprendizaje bajo la lógica (*logos*) del lenguaje verbal y escrito, ha hecho, paradójicamente, que nos quedemos sin palabras para definir o recrear lo que percibimos. Por tal motivo, el mismo autor plantea: “al hombre Occidental, también le falta vocabulario adecuado para dar una mejor organización a su cultura olfativa (Le Breton, 2006: 199).”

Por consiguiente, el hecho de pensar que la “atención nutricional” en la escuela pública es un mecanismo que contribuye a incrementar la matrícula, reducir el ausentismo y mejorar la función cognitiva de los escolares, trae como consecuencia una masificación del servicio alimentario que, aunque haya resuelto momentáneamente el problema del hambre, impide que los niños establezcan una relación estética y reflexiva con el acto de comer. Como se ha demostrado en este capítulo y en el capítulo II, la forma de ofrecer el servicio de alimentación en las escuelas públicas, demuestra que para las organizaciones encargadas de la administración de alimentos los niños son sus clientes y como tales son agrupados como personas con malos hábitos alimenticios o con problemas de desnutrición u obesidad.

La consecución de recursos, que simboliza el éxito de la relación cliente - agente, depende de la aceptación que el primero haga de su ubicación en la clasificación poblacional y de los discursos que determinan las formas de intervención en las prácticas de alimentación en la escuela. Como consecuencia de esta estrategia biopolítica, se estableció una relación entre cliente y agente, la cual se organiza y objetiva a partir de construcciones discursivas previas que están legitimadas por el conocimiento experto en nutrición, desconociendo así otras alternativas pedagógicas que podrían hacer

de la cocina y la comensalidad una experiencia de transformación individual y colectiva.

Esta visión utilitaria de la alimentación crea, además, ciertas paradojas que manifiestan claramente las tensiones entre las relaciones de conocimiento y la producción de la corporalidad de los niños: se enseña a comer saludable, pero se pide que se haga de la manera más rápida posible, ya que el servicio masivo de comidas así lo demanda; se pregona que alimentarse no consiste en llenarse, pero se exige que no se desperdicie la comida, aunque no sea del agrado de los niños; se propone que se disfrute la comida, pero se pide que se no se hable ni se juegue mientras se come; se difunden imágenes didácticas de lo que se considera comer bien (tren de la alimentación), pero se sirve una comida mal balanceada.

Por otro lado, las diferencias de las prácticas de alimentación, entre el colegio Luis Horacio Gómez y las escuelas públicas estudiadas, además de revelar grandes brechas sociales y teóricas, también muestran su heterogeneidad a pesar de que exista un sistema experto estatal que intenta regularlas y ordenarlas, y a pesar de que públicamente se difunda un conocimiento experto que establece protocolos para los procesos de producción y consumo de alimentos. Esta heterogeneidad, producto de una clara distinción social,

además evidencia los desequilibrios existentes en el campo de la educación que tienen consecuencias negativas en la construcción de una sociedad compuesta por individuos capaces de hacer conciencia del sentido social, estético y político de sus experiencias de vida.

De lo anterior se deriva que aprender a comer en la escuela implica acumular capital cultural para el desempeño social, ciudadano y productivo. Así, el aprendizaje con este sentido significa incorporar unas maneras de ser civilizadas que sirvan para tomar decisiones en el mundo en que se vive (políticas, de consumo, afectivas, etc.). Por esta razón, el conocimiento formal que existe de la alimentación se pone a circular para que se asimile y se incorpore. Lo paradójico es que ese conocimiento, en el caso de la escuela pública, al difundirse y aplicarse de una manera tan rutinaria y poco creativa, ocasiona que no sea apropiado satisfactoriamente por los actores sociales involucrados en esta práctica: cocineros, maestros y niños. La ya legendaria campaña de la nutrición balanceada peca de ingenua, aunque se presente como una cruzada que lleva al desarrollo y al progreso, sobre todo porque desconoce el origen y carácter mundano y estético de las prácticas de alimentación.

En esta misma línea, resulta claro que la inversión económica que se hace en los comedores escolares para calmar el hambre de los niños, le quita fuerza al sueño de volverla una experiencia pedagógica y estética. En este sentido, dar de comer y enseñarles a comer a los niños de una manera tan convencional y limitada, termina siendo una medida coyuntural y moral, la cual deja claro que la alimentación es sólo una estrategia biopolítica y de apoyo al aprendizaje formal. Paradójicamente, la demanda que la sociedad le hace a la educación, se basa en la necesidad de abrir el horizonte de formación e implementar diversidad de métodos para responder de forma transdisciplinaria a problemas contemporáneos insostenibles: ambientales, violencia, inequidad, desempleo, malnutrición, etc. A pesar de ello, las prácticas pedagógicas de alimentación, aunque se sustentan en discursos derivados de saberes diversos como el promovido por las ciencias de la salud, no logran abrir ese horizonte, ya que su enseñanza se reduce a esquemas simples y reiterativos acerca de la alimentación sana y los buenos modales.

Finalmente, las pedagogías escolares de la escuela pública acerca de la alimentación son una demostración contundente de la improvisación que ha caracterizado al Estado en este ámbito y de su negligencia, lo que impide que el acto de comer sea emancipador y estéticamente provocativo. Que la civilización se exprese en el cuerpo es una lección que nos enseñó Elias, que las maneras

de mesa son otro síntoma de los cambios paulatinos del proceso civilizatorio, también fue otro legado de este autor y precisamente por esto resulta incomprensible que, iniciando la segunda década del siglo XXI, los niños en las escuelas públicas de Colombia coman con cucharas porque el tenedor y el cuchillo pueden metamorfosearse en armas mortales. Esta situación muestra de nuevo el camino equivocado de un modelo pedagógico que desdice de los sueños de la razón y del progreso.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación indica la forma cómo las pedagogías sociales utilizadas para ordenar la experiencia alimenticia en algunas escuelas de Colombia, tienen un efecto revelador en la producción de la corporalidad de los niños, así como en las relaciones de conocimiento de los agentes sociales responsables de su alimentación. El objetivo de estas conclusiones finales es presentar los hallazgos más importantes de esta pesquisa considerando los tres ejes problemáticos que orientan este estudio: la historia de la alimentación escolar en Colombia, las relaciones de choque entre el conocimiento formal e informal de la alimentación y las pedagogías escolares en las prácticas de alimentación.

Con respecto a la historia de la alimentación escolar en Colombia, encuentro que la acción biopolítica de asistir a la población escolar a través de programas multilaterales de alimentación, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, está enmarcada en un interés de expansión económica por parte de las potencias capitalistas que se consolida con el control geográfico y político de países rotulados como tercermundistas como es el caso de Colombia. Se trata, de la consolidación del sistema de producción capitalista, lo que implica un

trabajo coordinado entre la metrópoli y la periferia para el aseguramiento político del área geográfica que reviste interés. El capitalismo es un modo de producción global que garantiza su sobrevivencia económica con estrategias como las de los programas de ayuda alimentaria y con la adquisición de recursos y mano de obra barata desde la periferia hacia la metrópoli (Wallerstein, 2003). Esto implica que para un período como el de la posguerra, se apoye estratégicamente a la periferia en la construcción de una infraestructura material, organizacional y teórica que facilite la articulación y el funcionamiento de programas de esta naturaleza. Es decir, que además del interés económico, existe la necesidad de consolidar un discurso, régimen de representación como lo llama Escobar (1998), que persuada a los "beneficiarios" de las bondades del desarrollo, del bienestar y de adquirir hábitos de alimentación saludable. Por lo tanto, el papel de los agentes del desarrollo es crucial, en la medida en que son ellos quienes hablan el lenguaje apropiado y poseen el conocimiento adecuado (experto) para el cambio en las maneras de comer en la escuela y para la domesticación del gusto.

Es entonces en este ambiente que surgen y se regularizan los programas de restaurantes escolares, contexto que muestra cómo la intervención del Estado en la escuela está ligada al ambiente desarrollista que se respira una vez terminada la Segunda Guerra Mundial. La alimentación de los niños en la

escuela pasó, a partir de ese momento, a manos de técnicos y expertos en el campo de la salud y lo social, quienes tendrán como objetivo transformar aquellos saberes y tradiciones que inhiben el desarrollo integral de los infantes. De esta manera, se legitimaron unas políticas del conocimiento sobre alimentación, concebidas desde los centros de poder del Primer Mundo y desde instituciones gubernamentales locales que, a partir de la década del 70, asumen la tarea de diseñar sus "propias" políticas sobre alimentación y nutrición.

El espacio de la escuela será considerado por el Estado como el sitio adecuado para la preparación cognitiva, psicológica y física del futuro hombre que se integrará al mundo laboral. Para ello, será necesario acudir a la experticia de la higiene y la nutrición para asegurarse de que el niño se alimente saludablemente. Pero alimentarse de esta forma significó cambiar las maneras de comer heredadas de unas costumbres alimenticias populares que comienzan a ser cuestionadas por no ofrecer los suficientes nutrientes y calorías que los niños requieren para su desarrollo. Los niños son una población en condiciones de desarrollo y la intervención sobre su fortalecimiento físico y cognitivo es lo que me permite hablar de una estrategia biopolítica de desarrollo. El ordenamiento del espacio de la escuela no sólo se dará de una forma material y disciplinar, sino también simbólicamente: la escuela enseñará a alimentarse bien, ya que, como se ilustra detalladamente

en el capítulo I, los hábitos alimenticios de la casa no son los adecuados para el fortalecimiento fisiológico y cognitivo de los niños.

La población fue organizada desde una noción biopolítica que directamente interpeló a sus maneras de hacer y de vivir, haciéndola responsable de su propio bienestar y salud. Alimentarse bien es ahora responsabilidad del individuo y la escuela, a través del uso de recursos pedagógicos, debe ayudar en esta tarea de individualización y subjetivación. En otras palabras, el sujeto-niño debe aprender a cuidarse a sí mismo bajo la orientación y vigilancia experta. A pesar de que en los años 70 la reducción de la ayuda alimentaria obligó a un redireccionamiento en la construcción de políticas públicas sobre alimentación y nutrición, la noción de responsabilidad individual orientada por la escuela continuó siendo la preocupación central hasta nuestros días.

El cuidado somático al ser un asunto individual que se aprende en la escuela, bajo la orientación científica, requiere del apoyo de la familia y justamente por esto las maneras de comer en la casa fueron sometidas a juicio de una forma más contundente. Para demostrar socialmente con el cuerpo que somos lo que comemos, se necesita de un trabajo conjunto entre la escuela y la familia. Esta alianza exigió una labor "consensuada", guiada por el conocimiento experto,

entre estas dos instituciones, iniciándose así una cruzada por la homogenización y racionalización del gusto que aún no termina.

En síntesis, el asunto no sólo se refiere a alimentarse bien en la escuela porque hay hambre, sino que también implica una transformación simbólica y cultural de las maneras de comer. Sin embargo, dicha pretensión de ordenamiento requirió de mucho tiempo para articularse; de hecho, aún no termina de consolidarse, en la medida en que esta estrategia se relaciona principalmente con el refinamiento del gusto y de las sensaciones del cuerpo. Esta labor de moldeamiento corporal e ideológico desde la escuela se enfrenta a las limitaciones económicas de la población, a las ofertas seductoras de la industria cultural y a las costumbres alimenticias populares que, a pesar de ser cuestionadas, han dejado una marca corporal en los paladares de los colombianos.

Con respecto a las relaciones de conocimiento, analizadas en el capítulo II, observo que en el proceso de pedagogización de los agentes encargados de alimentar a los niños se crea una permanente tensión - entre el conocimiento formal e informal de la alimentación-, y una tendencia fuerte a cuestionar los aprendizajes y prácticas informales de alimentación. Este tipo de relaciones y tensiones se dan en un campo como el de la educación que históricamente se

construye en los pilares del conocimiento formal, el cual inevitablemente se ve influenciado por el conocimiento informal en el momento en que se decide que los niños se alimenten en la escuela. Por consiguiente, la escuela establece alianzas permanentes con los saberes científicos, especialmente con las ciencias de la salud, para contrarrestar las filtraciones de gustos, costumbres y hábitos provenientes del saber popular y de la industria cultural.

La tensión entre el conocimiento formal e informal se evidencia en las vivencias que tienen los cocineros de las escuelas públicas en los procesos de selección para trabajar en el restaurante escolar, en las capacitaciones, en la práctica misma de cocinar y en sus rutinas cotidianas. Sus descripciones de estas experiencias hacen que aparezcan inevitablemente sus historias de vida, sus sensaciones respecto a la acción de cocinar, sus aprendizajes culinarios previos, sus emociones acerca de la responsabilidad de cuidar y enseñar a comer a los niños a través del sabor, sus sinsabores y frustraciones con un trabajo que es arduo, que opera a partir de una lógica industrializada que estandariza la vida y el acto de comer.

Las imágenes, emociones y retóricas corporales expresadas por estos agentes, ayudan a establecer un diálogo con ellas y evita así hablar del cuerpo como un mero operador lingüístico. El cuerpo en estas recreaciones *es* la carnalidad de

una existencia que es diferencial y cultural, lo que implica que el conocimiento también se encarna y deja huellas: conocer tiene que ver con todo lo vivido, con lo experimentado a partir de las prácticas por más obturaciones que se intente hacérseles. La recuperación de estas experiencias permite dar cuenta de una antropología del cuerpo situada culturalmente y que involucra formas de organización de la energía humana presentes en estas prácticas, las cuales se evidencian mediante su expresión material y emocional.

En relación con lo expuesto anteriormente, llama la atención que las pedagogías de la alimentación escolar en Colombia sean construidas por fuera del mismo campo de la educación con el discurso que el Estado difunde sobre salud y con la estrategia biopolítica de control de la población escolar basada en el imaginario del desarrollo económico. Como consecuencia, este discurso se construye a partir de unas políticas del conocimiento que establecen unas relaciones de saber – poder, las cuales determinan qué se entiende por desarrollo y crean, además, representaciones sociales alrededor de nociones como bienestar, salud y progreso. Esto causa que los educadores encargados de la alimentación de los niños (cocineros y maestros) confronten sus conocimientos acerca de la alimentación con este discurso formal. Es decir, que a cocineros y maestros -quienes ya poseen una experiencia encarnada y social con la alimentación antes de llegar a la escuela- se les instruye con

manuales, protocolos, minutas, recursos didácticos y capacitaciones para que el discurso formal sea replicado y difundido de manera práctica en el contexto del comedor escolar. No obstante, al examinar las historias y vivencias de estos educadores en las escuelas estudiadas, encuentro que a pesar de que existe un sistema experto que intenta ordenar la experiencia alimenticia, en ésta - por su condición mundana y por el tipo de interacciones sociales diversas que esta práctica propicia- se cuelan diversas vivencias estéticas, cognoscitivas, morales, temporales, espaciales y de género que hacen difícil administrarla y racionalizarla.

Desde esta perspectiva, el trabajo etnográfico y las entrevistas realizadas a maestros y cocineros me ayudaron a comprender que la formación que adquieren estos agentes sociales sirve para guiar una experiencia pedagógica que determina la construcción de sus subjetividades y la manera como asumen la experiencia alimenticia. Por consiguiente, concluyo que las formaciones técnicas y disciplinares están inscritas en un orden social que no puede abstraerse ni aplicarse como si se tratara simplemente de formalizaciones que adolecen de un contenido simbólico, cultural y políticamente situado. Dicho de otra forma, ni las capacitaciones técnicas son simplemente el aprendizaje de protocolos y de herramientas para hacer que el proceso de producción de comidas sea más eficiente y rápido, ni el aprendizaje y transmisión disciplinar

es un acto meramente didáctico. Ambas situaciones hacen parte de los fundamentos antropológicos de un sistema cultural de producción en el que el rendimiento, la precisión, el dominio científico y el trabajo axiológico se consideran factores determinantes en la consecución de la satisfacción humana y el progreso.

De esta forma, encuentro que el dominio y aplicación de una técnica o una disciplina hace parte de un procedimiento y de un proceso de sedimentación cultural, en el cual el conocimiento formal se naturaliza y se replica como factor de transformación social. Este sustento técnico y disciplinar tiene la gran ventaja de que raras veces es sometido a cuestionamiento, puesto que se asume que sus principios y propuestas son irrefutables por derivarse de los avances realizados en la ciencia y la tecnología.

En la misma línea, observo que la gestión social del conocimiento, efectuada por el Estado, se apoya en una racionalidad que controla y formaliza los saberes acerca de la alimentación, mediante argumentos que explican en qué consiste tener un cuerpo sano. Partiendo de esta operación el restaurante escolar se convierte en un lugar idóneo para conseguirlo. Así, las políticas del conocimiento que el Estado construye de la alimentación escolar, reflejan un discurso marcadamente desarrollista inspirado en un modelo que de acuerdo

con Funtowics y Strand: “ha jugado un papel crucial en la legitimación y consolidación de la ciencia, gobernanza e instituciones políticas de las sociedades modernas. También funciona a un nivel cultural más profundo en el estado moderno, asegurando la creencia en la ilustración, el progreso y la superioridad de la secular racionalidad científico-económica occidental cuantitativamente expresada (2007: 103)”.

Este discurso representa la manera como la experiencia social y la vida cotidiana quedan confiscadas en las lógicas de sistemas expertos -como es el caso del SISVAN discutido el capítulo IV-, e ilustra la forma como actualmente opera el modo de producción dominante llamado por Calcerán (2007) “capitalismo cognitivo”, el cual consiste en la consolidación de una economía sustentada en la supremacía del saber experto y en la que el proceso de creación de nuevo conocimiento se convierte en el insumo más rentable de este nuevo sistema de producción: “Lo que se produce y se vende no son solamente bienes materiales o inmateriales, sino formas de vida, formas de comunicación, estándares de socialización, de educación, de percepción, de habitar, de moverse (…) Dispositivos que organizan y controlan <<formas de vida>> (Calcerán 2007: 90)”, con enormes falencias, en este caso la desnutrición.

Estas reflexiones sobre la manera como funciona la gestión social del conocimiento en el momento actual, me estimula a preguntar: ¿qué modalidad de formación hegemónica instauran los sistemas expertos en alimentación? Sobre todo porque las formas de control que efectúa estos sistemas no corresponden a esa noción de arquitectura circular, panóptica o de observatorio de la que habla Foucault (2009), en la que operaba un centro administrativo que dirigía, un sistema policíaco que vigilaba, una estructura económica que regulaba y un discurso religioso que se encargaba de pregonar la obediencia al trabajo. Por el contrario, este sistema dinamiza un modo de control en red que gestiona un tipo de conocimiento al congregar a diversos estamentos sociales (escuela, familia, entidades gobernamentales, empresa privada y ciudadanía en general) por intermedio de un proyecto común e incuestionable. Dicho de otra manera, con este tipo de propuestas se invita al consenso y a la participación colectiva para enfrentar un problema común. No se trata, pareciera insinuarse, de un asunto ideológico, sino de una modalidad de gestión del conocimiento que permite a la sociedad cambiar sus estilos de vida saludable a partir de orientaciones seguras y científicas. Así el procedimiento se expone discursivamente como un asunto de innovación tecnológica y científica que captura aquellas fuerzas que podrían estar en fuga (cocina familiar, comedor y tiendas escolares) y que amenazan con salirse de la estructura lógica que propone este sistema para regular la alimentación.

Finalmente, con respecto a las pedagogías escolares de la alimentación encuentro que la estrategia metodológica de contrastar las prácticas de alimentación entre algunas escuelas públicas y un colegio privado de la ciudad de Cali, me permite destacar dos grandes hallazgos: El primero es que el Estado, al pensar que la "atención nutricional" en la escuela pública es un mecanismo que contribuye a incrementar la matrícula, reducir el ausentismo y mejorar la función cognitiva de los escolares, trae como consecuencia una masificación del servicio alimentario que, aunque haya resuelto momentáneamente el problema del hambre, impide que los niños establezcan una relación estética y reflexiva con el acto de comer.

La estructura fabril y el servicio masivo de los restaurantes escolares de Bogotá hacen que, inevitablemente, la experiencia alimentaria se instrumentalice: cocinar y comer están signados por la lógica del rendimiento, la rentabilidad y la producción en serie (situación que también se reproduce, con sus respectivas diferencias, en las escuelas públicas de la provincia). El restaurante escolar es una industria de servicios que opera a partir de la lógica de un sistema estandarizado, en el que el tiempo invertido para comer es un factor decisivo para atender a una gran cantidad de niños. De esta forma, el acompañamiento que realiza el maestro se reduce a verificar la calidad de los productos y a

vigilar el compartimiento de los alumnos en el comedor: ni el tiempo ni el espacio son suficientes para sacarle el jugo pedagógico a esta experiencia.

La forma de ofrecer el servicio de alimentación en las escuelas públicas, demuestra que para las organizaciones encargadas de la administración de alimentos los niños son sus clientes y como tales son agrupados como personas con malos hábitos alimenticios o con problemas de desnutrición u obesidad. Como consecuencia de esta estrategia biopolítica, se estableció una relación entre cliente (escuela) y agente (Estado), la cual se organiza y objetiva a partir de construcciones discursivas previas que están legitimadas por el conocimiento experto en nutrición. En esta misma línea, es claro que la inversión económica que se hace en los comedores escolares para calmar el hambre de los niños, le quita fuerza al sueño de volverla una experiencia pedagógica y estética. En este sentido, dar de comer y enseñarles a comer a los niños de una manera tan convencional y limitada, termina siendo una medida coyuntural y moral, la cual deja la sensación que la alimentación es sólo una estrategia biopolítica y de apoyo al aprendizaje formal.

Esta visión utilitaria de la alimentación crea, además, ciertas paradojas que manifiestan claramente las tensiones entre las relaciones de conocimiento y la producción de la corporalidad de los niños: se enseña a comer saludablemente,

pero se pide que se haga de la manera más rápida posible, ya que el servicio masivo de comidas así lo demanda; se pregona que alimentarse no consiste en llenarse, pero se exige que no se desperdicie la comida, aunque no sea del agrado de los niños; se propone que se disfrute la comida, pero se pide que se no se hable ni se juegue mientras se come; se difunden imágenes didácticas de lo que se considera comer bien, pero se sirve una comida mal balanceada.

Por otro lado, las diferencias de las prácticas de alimentación, entre el colegio Luis Horacio Gómez y las escuelas públicas estudiadas, además de revelar grandes brechas sociales y teóricas, también muestran su heterogeneidad a pesar de que exista un sistema experto estatal que intenta regularlas y ordenarlas, y a pesar de que públicamente se difunda un conocimiento experto homogéneo que establece protocolos para los procesos de producción y consumo de alimentos. Esta heterogeneidad, producto de una clara distinción social, además evidencia los desequilibrios existentes en el campo de la educación que tienen consecuencias negativas en la construcción de una sociedad compuesta por individuos capaces de hacer conciencia del sentido social, estético y político de sus experiencias de vida.

El segundo hallazgo que considero importante es que familiarizarse con las prácticas de alimentación del colegio Luis Horacio Gómez de la ciudad de Cali

y de algunas escuelas públicas de este país sirve para entender que, efectivamente, la escuela, por intermedio de sus apuestas pedagógicas, crea un orden social y simbólico – orden escolar- que es incorporado por los niños, derivando en construcciones sociales de lo que implica el acto de comer. La descripción y el análisis de estas prácticas me dieron luces para responder ~~a~~ las preguntas centrales de esta investigación: ¿qué aprenden los niños acerca de la alimentación?, ¿cuáles pedagogías se implementan para hacer esto? y ¿qué tipo de subjetividades y de sociedad se construyen con estas formas de aprendizaje?

En este sentido, el trabajo etnográfico efectuado en el preescolar del colegio Luis Horacio Gómez de la ciudad de Cali me ayudó a comprender que cuando a la ciencia y a la razón pedagógica se le sirven viandas hechas con ciertas estéticas, con ciertas pasiones, con ciertas ensoñaciones, con cierto cuidado, quedan mejor nutridas. Invitar a la razón y al pensamiento abstracto a olerse, a tocarse, a probarse y a sentirse, inaugura otro tipo de relaciones sociales en la escuela y hace que el conocimiento se corporeice, se internalice y se encarne: hace que la experiencia educativa sea habitada, a la vez, por el logos y por el ethos, por la razón y por los sentimientos; la hace, en resumidas cuentas, más real, más humana, más existencial.

La imagen del cuerpo es una preocupación central en este contexto elitista, en el que la cocina y la comensalidad son asumidas realmente como parte del proyecto pedagógico del niño. Esta apuesta instala una estética especial en la experiencia alimenticia que hace que los sentidos participen colectivamente en el proceso de formación. Sin embargo, este refinamiento sensorial no es ajeno al moldeamiento y a la construcción de un orden escolar que también regula al niño a partir de una retórica sofisticada sustentada en el despertar de la consciencia y en el desarrollo paulatino de su cuerpo y alma. De esta forma, dicha opción pedagógica con su sustento filosófico tampoco se libra de tener una postura política y de ejercer una marcada distinción social con aquellos que viven la experiencia alimentaria a partir de parámetros más simples y limitados por razones socioeconómicas.

Por este mismo motivo, los principios antroposóficos de la alimentación en el colegio Luis Horacio Gómez no sólo defienden una posición metafísica y estética, sino que claramente establecen una distinción social, unos prejuicios y unas sanciones del gusto de las personas. Es decir, a partir de esta concepción existen en la sociedad individuos que mediante un refinamiento sensorial –producto del trabajo espiritual y educativo especializado (pedagogía Waldorf)- aprenden a comer con "consciencia", mientras que otros no lo han logrado, lo que significa que no han podido dar el salto evolutivo y espiritual que requiere el

ser humano para superar su condición natural de animalidad. Este trabajo espiritual -si aceptamos que es el indicado- es costoso, elitista y exclusivo, además pedagógica y socialmente construye sensaciones - estesias diría Pedraza (1999)- de repulsión, asco, comunión, empatía, goce por ciertos alimentos. Estesias que de inmediato distinguen socialmente a los seres humanos a partir del gusto y de lo que se cree que es tener un buen gusto. Se trata de refinamientos sensoriales que trascienden al sujeto y que nos dicen en qué tipo de sociedad vivimos y de qué manera nos enseñan a comer.

Estas circunstancias producen un fuerte distanciamiento social entre estas escuelas; como consecuencia, se crean diferencias abismales en la formación del gusto de los educandos, proceso formativo que se realiza por intermedio de la difusión de ciertos discursos culturales y prácticas alrededor de los alimentos -selección, formas de cocción y maneras de mesa-, que marcan las identidades de los niños y crean distinciones sociales entre ellos (Bourdieu, 1999-1).

En síntesis, la escuela pública le ofrece al niño un orden simbólico simple y escueto para que se comporte bien, coma bien y valore los alimentos a partir de una dimensión moral y biopolítica. De esta manera, el comedor escolar se formaliza como el aula y se pierde la posibilidad de utilizarlo como un lugar pedagógico alternativo, en el que se podría aprender, por ejemplo, a degustar y

a valorar los sabores locales y foráneos. Así, el acto educativo se reduce a una experiencia meramente cognitiva de transmisión de saberes sin que se abra a diversas posibilidades de aprendizajes de índole estética, política, ética, intercultural, etc. (Brito, 2008).

Esto implica tener en cuenta que, para el caso de la escuela pública, la superación del asistencialismo debe entenderse más allá de la consecución satisfactoria de buenos hábitos alimentarios y de un estado nutricional ideal, como ha tendido a pensarse en las escuelas públicas de Bogotá. Comer bien no sólo significa recibir un plato con alimentos frescos y bien balanceados, sino que también supone hacer conciencia de la dimensión cultural y estética que hay en los alimentos, exponerse a la diversidad de sabores que existen en las cocinas regionales e internacionales y dedicarle tiempo al intercambio comunicativo que la comensalidad estimula. En este sentido, la experiencia educativa amplía las posibilidades de aprendizajes de los niños y enriquece su desarrollo como sujetos sensibles y críticos al considerar estas dimensiones estéticas y comunicativas.

Finalmente, el análisis de las prácticas de alimentación en la escuela me sirvió para entender cómo en en la modernidad, la alimentación adquirió una dimensión ontológica: “somos lo que comemos”, lo que obligó al sujeto a

aprender acerca de alimentación, con el propósito de tener control de sí mismo y regular su cuerpo. La especialización del conocimiento desarrolló unas tecnologías del yo (Foucault, 1995 [1988]) alrededor de la comida, con el fin de convertirnos en mejores personas en términos físicos y, en algunos casos, espirituales. El saber ser -aprendido desde el conocimiento experto- entró en confrontación directa con el saber hacer, pues no se trataba solamente de cocinar y de servir la comida en determinado orden, sino también de las sensaciones de bienestar corporal que produce el acto de alimentarse. Estas circunstancias -vigentes hasta nuestros días- muestran cómo en las prácticas de alimentación la identidad del sujeto se construye a partir de la manera como éste entiende su cuerpo. Sin embargo, la comida es parte de lo que uno es en el ámbito cognitivo, biopolítico y de supervivencia en la pedagogía escolar de la escuela pública. Dichas nociones se emplean de manera práctica como dispositivos para que el niño no se muera de hambre y se desarrolle sanamente. De esta forma, la escuela pública no considera la dimensión intercultural y estética en las prácticas de alimentación, ya que su principio fundamental es saciar el hambre y disciplinar; en definitiva, en este lugar se come para alcanzar a ser.

Para el campo de la educación prestar atención a la forma como se domestica el gusto en la escuela ayuda a reflexionar sobre las pedagogías sociales en las

prácticas de alimentación desde una dimensión simbólica; además, contribuye a ampliar la discusión sobre los estudios del cuerpo en el campo de la cultura en nuestro contexto local, ya que la racionalización del gusto, unida a la oferta de una alimentación escolar monótona, en ocasiones muy mal balanceada y poco creativa, tiene que ver con un asunto de desigualdad social que se expresa, por un lado, en una dramática distinción social de los cuerpos y, por el otro, en una regulación deliberada y coercitiva de las sensaciones y los deseos. En este sentido, la estandarización del menú escolar es una medida vertical y coercitiva que reprime la pasión por comer lo que nos gusta y por probar nuevos sabores.

Las prácticas que se ventilan en los comedores escolares están afectadas por la colonialidad del poder: las historia consignadas aquí sobre la Binestarina, la calidad de la dieta, el uso de las cucharas en los comedores como medida preventiva, los procesos de capacitación de cocineros y maestros, la disponibilidad de recursos, son una muestra fehaciente de cómo opera un ejercicio colonial que se efectúa desde unas políticas del conocimiento que afectan carnalmente el gusto de los niños y la condición existencial de los agentes sociales involucrados en su alimentación. Así, la formación social del gusto se articula analíticamente – en este estudio- al problema del saber, del poder, de la subjetividad del cuerpo y de la colonialidad del poder. Algo tan intangible como es la formación del gusto, efectivamente se materializa en los

comedores escolares con unas formas de hacer particular que marcan corporalmente –de manera dramática- la formación de la sensibilidad de los niños pobres de las escuelas públicas.

De esta forma, este análisis facilita la comprensión de dos dimensiones coyunturales para esta investigación: cómo la alimentación, como práctica social, juega un rol determinante en la intervención del Estado moderno en la vida social; y cómo se entreteje la relación entre el conocimiento y la producción de la corporalidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A (2005). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.

ADN. *Ahora sí exigirán que los niños coman sano. Cali:* 1 de septiembre de 2010.

AGAMBEN, Giorgio (2005). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Valencia-España: Pre-textos.

AGUIRRE, Patricia. (2011). *Reflexiones sobre las nuevas formas del hambre en el siglo XXI: la obesidad de la escasez.* En: Boletín Científico Sapiens Research, Vol. 1 (2), pp. 60-64.

ALTHUSSER, Louis (1974 [1971]). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado.* Bogotá: Editorial La Oveja Negra.

ALLISON, Anne (1997). *Japenese Mothers and Obentôs. The lunch- box as ideologicas Satate Apparatus. In* Food and Culture: A Reader*.* Edited by Carole Counihan, and Penny Van Esterik. New York, NY: Routledge, pp. 296-314.

ANDERSON, E. N. (2005). *Everyone Eats. Understanding food and culture.* New York and London: New York University Press.

ANTELME, Robert (2001 [1957]). *La especie humana.* Madrid: Arena Libros.

AVANZINI, Guy (1997 [1981]). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: FCE.

AVILA, Ricardo y TENA, Martín (2008). *Changes in food habits in Puerto Vallarta (Mexico).* Anthropology of Food*, S4, Mai 2008, Modèles alimentaires et recompositions sociales en Amérique latine/Food models and social recompositions in Latin America,* [En ligne], mis en ligne le 30 mai 2008. URL : http://aof.revues.org/document3773.

AYUSTE, Ana, FLECHA Ramón, LÓPEZ Fernando y LLERAS, Jordi (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona: Editorial Graó.

APPADURAI, Arjun (1993). *Disjuncture and difference in the global cultura economy. En: Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity.* Featherston (edt). London: Sage. p.p. 295-310.

ARCIDIÁCONO, Pilar. PAUTASSI, Laura y ZIBECCHI, Carla. (2011). *Respuestas estatales en torno a la alimentación y al cuidado: los casos de los Programas de Transferencia Condicionadas de Ingreso y el Plan de Seguridad Alimentaria en Argentina*. En: Boletín Científico Sapiens Research, Vol. 1 (2), pp. 54-59.

BAMBIRRA, Vania (1979 [1974]). *El capitalismo dependiente Latinoamericano*. México: Siglo XXI Editores.

BACHELARD, Gastón (1983 [1957]). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

BARTHES, Roland (1997). *"Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption." In* Food and Culture: A Reader. Edited by Carole Counihan, and Penny Van Esterik. New York, NY: Routledge, pp. 20-27.

BARTHES, Roland. *Mitologías* (2002). México: Siglo XXI editores.

BEJARANO, Jorge (1950). *Alimentación y nutrición en Colombia.* Bogotá: Ediciones Iqueima.

BELASCO, Warren (2005 [1999]). *Food and the counterculture: A story of Bread and politics.* En: The cultural politics of food and eating. Watson, j. Y Caldwell, M. (edt). United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 217-234.

BESTOR, Theodore (2005 [2000]). *How Sushi Went Global. The cultural politics of food and eating*. Edited by Watson, J. y Caldwell, M. United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 13-20.

BOITO, María y Huergo, Juliana. (2011). *El hambre como punto de origen y de llegada de las políticas alimentarias vigentes*. En: Boletín Científico Sapiens Research, Vol. 1 (2), pp. 49-53.

Boletín del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN). Secretaria de Salud de Cali. Cali, enero 2009.

BOLÍVAR, Ingrid (2008). *Discursos estatales y geografía del consumo de carne de res en Colombia.* En: *El poder de la carne*. Alberto G. Flores Malagón (ed.) –la ed.- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana; pp. 230-288.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Espacio social y campo de poder*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, Pierre (1991[1980]). *El sentido práctico.* Madrid: Tauros.

BOURDIEU, Pierre (1991-1 [1979]). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Altea, España: Taurus, Alfaguara.

BRITO LORENZO, Zaylín. *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freyre*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf

CALCERÁN. H. Montserrat (2007). *Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo.* Nómadas, No. 27. Octubre 2007. pp. 86-97. Universidad Central-Colombia.

CAMACHO, Juana (2011). *Embodied tastes: Food and agrobiodiversity in the Colombian Andes.* A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosofy.Athens, Georgia- Inedito.

CAMACHO, Juana; GUARÍN, Alejandro; Ausdal Van (2008). *Historia de la comida y la comida en la historia.* Revista de Estudios Sociales No. 29, Bogotá: abril de 2008 pp. 11-14.

CAMPBELL, Joseph, (1997 [1949]: 238). *El héroe de las mil máscaras: Psicoanálisis del mito.* México: Fondo de Cultura Económica.

CARDOSO, Fernando y FALETO, Enzo (1980 [1969]). *Dependencia y desarrollo en América Latina.* México: Siglo XXI Editores.

CASTRO –GÓMEZ, Santiago (2009). *Tejidos Oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

CASTRO –GÓMEZ, Santiago y RESTREPO, Eduardo (2008). *Colombianidad, población y diferencia.* En: Genealogías de la Colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Castro- Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo (eds). Bogotá: Editorial Pontificia Javeriana-Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar; pp.11-40.

CASTRO – GÓMEZ, Santiago y GROSFOQUEL, Ramón (2007). *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico.* En: *El giro decolonial: reflexiones*

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro – Gómez, Santiago y Grosfoquel, Ramón (eds). Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

CASTRO – GÓMEZ, Santiago (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CERTEAU, Michel de (1996 [1990]). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

CERTEAU, Michel de, Giard, Luce y Mayol, Pierre (1999 [1994]). *La invención de lo cotidiano 2:* habitar, cocinar. México: Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

CHACÓN BARNIZA, Orlando (2005). *Roberto Rueda Williamson: su gesta en la enseñanza de la nutrición y la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.* Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. Vol. 53 No. 3. pp 160- 168.

COFFEY, Amanda y ATKINSON, Paul 2003 [1996]). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

CONTRERAS, Jesús (2002). *Alimentación y cultura*. *Necesidades, gustos y costumbres* (introducción). México: Alfaomega.

Constitución Política de Colombia (1991). Disponible en: http://web.presidencia.gov/constitucion/index/pd

COWAN, Brian (2007). *New Worlds, New Tastes.* In: Food the history of taste. Freedman, Paul (edt.). London: Thames & Hudson, pp 198-223.

CULLEN, Carlos (1987). *El ethos barroco. Ensayo de definición de la cultura latinoamericana a través de un concepto sapiencial.* En: Reflexiones desde América, T.1. Rosario: Ross, pp. 43-67.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Organización de las Naciones Unidas (ONU). Disponible en: http://www.un.org/es/documents/udhr

Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria mundial y Plan de Acción sobre la Cumbre Mundial de Alimentación (1996). Organización de las Naciones

Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO): Roma, 13-17 de noviembre de 1996. Disponible en: http://www.fao.org/docrep/003/w3613s/w3613s00.htm

Diario Oficial - año LXXXVNUMERO 27138 (1949). *Se reorganizan los restaurantes escolares del país. Decreto No 2936 de 1949* (Septiembre 21). En línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103429_archivo_pdf.pdf

DÍAZ BELTRÁN, Mónica (2010). *La gestión de políticas públicas en una medida para la erradicación del hambre de dos casos colombianos: la alimentación escolar en Santiago de Cali y Bogotá D.C*. Tesis para optar al título de Magíster en Administración. Bogotá: Universidad nacional de Colombia- Facultad de Ciencias Económicas.

DNP (2005). *Documento del Consejo de Política Económica y Social, CONPES Social No. 091 del 2005, Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de Desarrollo del milenio 2015*. Bogotá. Versión aprobada.

DONZELOT, Jacques (1990 [1977]. *La policía de las familias.* Valencia: Editorial Pre-textos.

DOUGLAS, Mary (1997). "Deciphering a meal". In *Food and Culture: A Reader.* Edited by Carole Counihan, and Penny Van Esterik. New York, NY: Routledge pp. 36-53.

DOUGLAS, Mary (2002). *Las estructuras de lo culinario.* En: Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres. Contreras, Jesús (compilador). México: Alfaomega pp. 171- 197.

DRUAT, Delphine, JANSSENS, Annie y WAELPUT, Michelle (2007). *Prevenir la obesidad infantil (a partir de dos años y medio).* España: Octaedro.

ELIAS, Norbert (196 [1987]). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México: Fondo de Cultura Económica.

ERASMO DE ROTTERDAM. *Elogio de la Locura.* Tomado de: //www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/24649418878242729976613/p0000001.htm#4.

ESCOBAR, Arturo 1998 [1996]. *La invención del tercer mundo*. Bogotá: Editorial Norma.

FAJARDO, Luís (2002). *Apuntes de la historia de la nutrición en Colombia. En Historia de la Nutrición en América Latina.* Coordinadores: Héctor Bourges. R; José M. Bengoa; Alejandro M. O´Donnell. Sociedad Latinoamericana de Nutrición

(SLAN). Publicación SLAN # 1. Pág. 144-173. En red: http://www.slan.org.mx/docs/HistNut_SLAN.pdf

FALK, Pasi (1994). *The consuming body.* California: Sage.

FALS Borda, Orlando (1979 [1975]). *Historia de la cuestión agraria en Colombia.* Bogotá: Editorial Guadalupe.

FAYAD, Javier y Arias, Liliana (2004). *Reconocimiento de la niñez, Cali 1980-1930. Instituciones, subjetividad, vida cotidiana*. Cali: Universidad del Valle.

FLORES- MALAGÓN, Alberto (2008). *Dime qué comes y te diré quién eres*. En: El poder de la carne. Alberto G. Flores Malagón (ed.) –la ed.- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana, p.p. 369-439.

FOUCAULT, Michel (1995 [1988]). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

FOUCAULT, Michel (2007 [2004]). *Seguridad, territorio, población.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel (2007- 1[1984]). *Historia de la sexualidad 2.* El uso de los placeres. México: Siglo XXI editores.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar (2009 [1975]). *Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

FREEDMAN, Paul. *Introduction (2007). A new history of cuisine.* In: Food the history of taste. Freedman, Paul (edt.). London: Thames & Hudson, pp. 7-33.

FRIDBERG, Susanne (2005 [2003]. *French Beans for the Masses. A modern historical geography of food in Burkina Faso.* The cultural politics of food and eating. Edited by Watson, J. y Caldwell, M. United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 21-41.

FRYKMAN, Jonas y LOFGREN, Orvar. Culture Builders (1987 [1979]). A historical anthropology of middle-class life. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

FUNTOWICS, Silvio y Strand, Roger (2007). *De la demostración experta al diálogo participativo*". Revista CTS, Vol.3 No. 8: pp. 9-113. Abril de 2007.

FLORES- *MALAGÓN, Alberto (2008). Dime* qué comes y te diré quién eres. *En: El poder de* la carne. Alberto G. Flores Malagón (ed.) –la ed.- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana, p.p. 369-439.

Gobernación del Valle del Cauca, Secretaría de desarrollo social Corpovalle. (2003). Mejoramiento de la calidad nutricional de los escolares del valle del cauca. Cali: Corpovalle.

GOLDFRANK, Walter (1994 [2005]. *Fresh demand: The consumption of Chilean produce in the United States. In commodity chains and global capitalism. The cultural politics of food and eating.* Edited by Watson, J. y Caldwell, M. United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 42-53.

GONZÁLEZ, Beatriz (2007). *Conocimiento experto, consumo y cuerpo: Relaciones "en" y "para" la hipermodernidad. Ágora para la EF y el Deporte*, No. 4-5, 2007. pp. 7-19.

GOODY, Jack (1995 [1982]). *Cocina, cuisine y clase: Estudio de sociología comparada*. Barcelona: Gedisa.

GRACIA, M; Comelles, J; BERNAL, M; CASADÓ, L; GARCÍA M; Isoletta, S; LEDO, J y ZAFRA, E (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Mabel Gracia y Josep Comelles (eds.). Barcelona: Icaria.

GRASS, Günter (1999 [1986]). La Ratesa. Madrid: Alfaguara.

GROSSBERG, Lawrewnce (2002). *Postscript. Communication Theory*. Volume 12, No 3, August 2002.

GUARÍN, Alejandro (2008). *Carne de cuarta para consumidores de cuarta.* Revista de Estudios Sociales No. 29, Bogotá: abril de 2008 pp 104 – 118.

HALDIS, Haukanes (2007). *Sharing food, sharing taste? Consumption practices, gender relations and individuality in Czech families. Anthropology of Food*, S3, Décembre 2007, Food Chains/Les chaines alimentaires, [En ligne], mis en ligne le 21 mars 2008. URL http://aof.revues.org

HARRÉ, Rom and LANGENHOVE, Luk (1999). *The Dynamics of Social Episodes*. Edited by H. Harré., L. Langenhove. Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action. Oxford: Blackwell.

HARRIS, Marvin. *Good to eat. Riddles of food and culture*. United States: Waveland Press., 1998.

HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Jilmar (2001). *Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: La biblioteca aldeana de Colombia*. En: Revista educación y pedagogía. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2011.pp 103-111.

HERRERA Marta y PINILLA Alexis (2000). *El campo de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX.* En: Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia. Francisco Leal y Germán Rey (eds). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

IRIARTE Alfredo (1991). *Caja Social de Ahorros 80 años: socios de la historia universal*. Bogotá: Litografía Arco.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010). *Lineamientos técnico-administrativos y estándares para la asistencia alimentaria al escolar – programa de alimentación escolar* Bogotá: ICBF.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006). *Avances y retos de la alimentación escolar en Colombia. Instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF*), octubre 10- 2006.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2005.* Bogotá: ICBF.

KALMANOVITS, Salomón (1980 [1978]). *Desarrollo capitalista en el campo*. En: Colombia Hoy. Bogotá: Siglo XX Editores. p.p. 271-330.

KUSCH, Rodolfo (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Ediciones Castañeda.

La balanza está mal nivelada. El Colombiano (2007), abril 8.

La Bienestarina es un producto sagrado, no es para los animales: Directora del ICBF (2009). Noticia publicada en Radio Santafé, mayo 15, 2009; 6:37 p.m. En red: http://www.radiosantafe.com/2009/05/15/la-bienestarina-es-un-producto-sagrado-no-es-para-los-animales-directora-del-icbf/.

LE BRETON, David (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

LEIGTON, Taigen y OKOMURA Shōhaku. *Dōgen´s Pure Standarda for the Zen Community*. A original translation by Eihei Shingi (1200- 1253). Translated by Leigton, Taigen & Okomura Shōhaku. United States: State University of New York Press, Albany, 1996.

LÉVI- STRAUSS, Claude, (2003 [1968]). *Mitológicas I: lo crudo y lo cocido.* México: siglo XXI editores.

LÉVI- STRAUSS, Claude (2003 [1970]). *Mitológicas III: el origen de las maneras de la mesa*. México: Siglo XXI editores.

LEVINGER, Beryl (1984). *La alimentación escolar: el mito y lo hacedero. Perspectiva: revista trimestral de educación.* UNESCO: Vol. XIV, No 3, 1984. Pág. 384-393.

Los traficantes de Bienestarina. El Espectador 12 Octubre de 2009. Norbey Quevedo H.

MALINOWSKI, Bronislaw (2001). *Los argonautas del Pacífico Occidental.* Ediciones Península. Barcelona, 2001.

MEAD, Margaret (1997). "*The changing significance of food".* In *Food and Culture: A Reader.* Edited by Carole Counihan, and Penny Van Esterik. New York, NY: Routledge, 1997, pp. 11-19.

MERLEAU – Pontty, Maurice (1997 [1945]). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona Península.

MESSER, Ellen. *Perspectivas antropológicas sobre la dieta. En: Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres.* Contreras, Jesús (compilador). México: Alfaomega, 2002, pp. 27-81.

MILSTEIN, Diana y MÉNDEZ, Héctor (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila editores.

MINTZ, Sidney. W. Time (19970. *Sugar and Sweetness. In* Food and Culture: *A Reader.* Carole Counihan, C and Esterik, P. (edt.). New York, NY: Routledge pp.357 –359.

MOJICA, Guillermo (1974).Departamento Nacional De Planeación: La Política De Salud. Bogotá: Autor.

MONTAIGNE, Michel. *De la educación de los hijos a la señora Diana Foix, condesa de Gurson.* Tomado de: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01372719700248615644802/p0000002.htm#I_5_.

OGLETREE, Earl J. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students:* A Survey. ERIC: USA, pp. 1-12. En línea: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED400948.pdf.

ONG, Walter J (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

OREJUELA Bueno Raúl (1978). *Informe al Honorable Congreso de la República de Colombia 1974-1978*. Bogotá: Instituto Nacional de Salud.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO (1971). Educación alimentaria en la escuela primaria. Italia: Autor.

ORTIZ, María del Rocío; ÁLVAREZ, Carlos; GASCÓN, Encama; RUIZ, María Teresa (2003). *Identificación de barreras a las políticas de nutrición y alimentación en Colombia: estudio por el método Delfos*. Revista Panamericana de Salud Pública/Public Health. 14 (3), 2003, 186-192.

OSORIO, Jorge y RUBIO, Graciela (2007). *La Cualidad. Reflexividad, investigación – acción y enfoque indicial en educación.* Escuela de Humanidades y Política. Santiago, Chile: Agosto de 2007.

PATIÑO, Víctor Manuel (2005). *La Alimentación en Colombia y en los Países vecinos*. Cali: Programa Editorial. Universidad del Valle. 2005

PATIÑO, Germán (2007). *Fogón de Negros: Cocina y cultura en una región latinoamericana*. Bogotá: edición del convenio Andrés Bello.

Plan de desarrollo de Medellín (1998-2000)

PEDRAZA, Zandra (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad* Bogotá: Uniandes.

PEDRAZA, Zandra (2000). *La educación sentimental y el descubrimiento de sí mismo*. En: La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Castro-Gómez, Santiago (eds). Bogotá: Colección Pensar; pp. 311-325.

PEDRAZA, Zandra (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina* En: Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina.1 ed. Bogotá: Uniandes-Ceso; Departamento de Antropología.

PEDRAZA, Zandra (2010ª). *Saber, cuerpo y escuela. El uso de los sentidos y la educación somática.* Calle 14, Vol. 4, número 5, julio-diciembre de 2010. pp. 47-56.

PEDRAZA, Zandra (2010). Jorge Bejarano Martínez (1888- 1966). En prensa.

PEDRAZA, Zandra (2011). *La "educación de las mujeres": El avance de las formas modernas de feminidad en Colombia.* Revista de Estudios Sociales No. 41, Bogotá, diciembre de 2011, pp. 72-83.

PEDRAZA GÓMEZ, Zandra (2002). *La difusión de una dietética moderna en Colombia: La revista Cromos entre 1940 y 1986*. En: Entre médicos y curanderos: Cultura, historia y enfermedad en América Latina. Buenos Aires: Norma. p.p. 293-329.

PETRAX, J. & Vieux (1992). *Twentieth – Century Neoliberals: Inheritors of the exploits of Columbos*. ILatin America perspectives, Vol. 19, p.p. 25 – 47.

PIAGET, Jean (1985 [1964]). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.

PINEAU, Pablo (1996) *"La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones* sobre el proceso de escolarización", en CUCUZZA, Héctor Rubén (Comp.). P.p. 1-18

PMA (2007). *Evaluación temática de la asistencia del PMA a las actividades de alimentación escolar en situaciones de emergencia. Discusión Note Sudan, Roma, PMA. Citado en: Proyecto de Política de Alimentación Escolar: una red de protección contra el hambre en apoyo de la educación, la salud y el desarrollo comunitario (2008).* Programa Mundial de Alimentos. Roma. p.p. 1-27. Disponible en: http://home.wfp.org/stellent/groups/public/documents/resources/wfp186416.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2005). En línea: http://www.undp.org/annualreports/2005/espanol/IAR05-Spanish.pdf

Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas (2005). Diez recomendaciones fundamentales. En línea: http://www.unmillenumproject.org/resources/keyrec.htm

Programa y guía de nutrición para las escuelas primarias de Colombia. Bogotá: Instituto Nacional de Nutrición. En: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (1971)- Colección FAO (1971)- Educación alimentaria en la escuela primaria.

QUICENO, Humberto (2008). *El sujeto, el saber y el saber pedagógico.* Texto (inédito) producido por el profesor Quiceno para el Seminario Educación y Pedagogía. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad del Valle: Cali-Colombia, marzo – junio, 2008.

QUICENO, Humberto (2007). *Agustín Nieto Caballero* (1198-1975). En pensamiento colombiano del siglo XX. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. pp. 13-31.

QUICENO, Humberto (2004). En: modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX Tomo II. Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach (eds.). Bogotá: Editorial Magisterio.

RAMÍREZ, Clara (2001). *Desarrollo económico y social en el siglo XX, población e indicadores sociales.* En: Desarrollo económico y social en Colombia, Siglo XX. Gabriel Misas Arango (eds.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Económicas.

RIESTRA, Miguel (1992). *Fundamentos filosóficos de la educación*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

SALDÚN, María L., (1958). *Contribución de la Escuela Pública al mejoramiento de la nutrición.* En: Simposio sobre Nutrición Cali. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño- Unitarian Service Comitte.

SCRIBANO, Adrián y EYNARD, Martín. (2011). *Hambre individual, subjetivo y social (reflexiones alrededor de las aristas límite del cuerpo).* En: Boletín Científico Sapiens Research, Vol. 1 (2), pp. 65-69.

SCRIBANO, Adrián (2005). *La batalla de los cuerpos: ensayo sobre la simbólica de la pobreza en un contexto neo-colonial.* En: Itinerarios de la Protesta y del Conflicto Social. Centro de Estudios Avanzados. UNC, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. UNVM. Córdoba: Editorial Copiar. p. p. 97-110.

SCRIBANO, Adrián (2009). *¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En: Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología del cuerpo y las emociones desde Latinoamérica*; compilado por Carlos Figari y Adrián Scribano. -1a ed.- Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS.

Secretaría de Salud Municipal de Cali (2009). *Boletín del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SISVAN -CALI*). Cali: Secretaría de Salud Municipal de Cali, enero de 2009.

SEREMETAKIS, Nadia C (1996). *The Senses Still. Perception and Memory as Material Culture in Modernity.* University of Chicago Press.

SERRES, Michel (2003). *Los Cinco Sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Espuma: Taurus.

SHOME, Raka y Hegde, Radha (2002). "*Postcolonial Approaches to Communication: Charting the Terrain, Engaging the Intersections".* Communication Theory. Volume 12, No 3, August 2002.

Simposio sobre Nutrición Cali (1958). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño-Unitarian Service Comitte.

STEINER, Rudolf (1995 [1909]). *La alimentación desde el punto de vista de la antroposofía.* Conferencia dada por Rudolf Steiner el 9 de enero de 1909 en Múnich, traducida y editada por Almut Rubowen. Cuadernillo Guipúzcoa No. 11, enero – febrero, 1995. Editorial Rudolf Steiner: España.

STEINER, Rudolf (2006 [1894]). *Philosophy of freedom.* Great Britain: Crownwell Press Limited.

SUNKEL, Osvaldo. y Paz, Pedro. (1981 [1970]). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo.* México: Siglo XXI Editores.

THOMPSON, John B. (1991). *Comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología*. Revista Versión. Estudios de comunicación y política, No. 1, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México, octubre de 1991 pp. 47-68.

TUETEBERG, Hans (2007). *The birth of the modern consumer age: Food innovation from 1800*. En: In: Food the history of taste. Freedman, Paul (edt.). London: Thames & Hudson, pp. 233-261.

TURNER, Bryan 1991 [1982]). *The discourse of diet.* En: The Body: Social Process and Cultural Theory. Featherstone, M; Hepworth, M y Turner, B. (edt). London: Sage. p.p. 157-169.

TURNER, Bryan (1991-1). *Recent developments*. En: The Body: Social Process and Cultural Theory. Featherstone, M; Hepworth, M y Turner, B. (edt). London: Sage. p.p. 1-31.

UHRMACHER, Bruce P. (1995). *Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. Curriculum Inquiry,* Vol. 25, No. 4, (Winter, 1995), pp. 381-406

UNICEF, (1998). *Estado mundial de la infancia*. New York: UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/sowc98sp/

URIBE, Jorge (2008). *Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918- 1930).* En: Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Castro- Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo (eds). Bogotá: Editorial Pontificia Javeriana- Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar; pp. 204-221.

URIBE, Carlos (2007). *Luís López de Mesa*. En: Pensamiento Colombiano del Siglo XX. Castro- Gómez, Santiago at (eds) -1ª ed- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, pp. 365-401.

VAN AUSDAL, shawn (2008).. *Mucha res y poco cerdo: el consumo de la carne en Colombia.* Revista de Estudios Sociales No. 29, Bogotá: abril de 2008 pp. 86-103.

VASCO, Luis Guillermo (2002). *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha indígena*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

VICO, Giambattista (2006 [1775]). *Principios de una Ciencia Nueva: en torno a la naturaleza común de las naciones*. México: FCE.

VOLOSHINOV, Valentín N - Bajtin, Mijail (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

VYGOTSKI, Lev. S (1982). "*Pensamiento y Palabra*." Editorial Pedagógica: Moscú.

WALLERSTEIN, Immanuel (2003 [1998]). *Utopística, o las opciones históricas del siglo. XXI*. Siglo XXI, México.

WALLERSTEIN, Immanuel (2003). *Después del liberalismo*. México: Siglo XXI Editores.

WARDE, Alan (1997). Consumption, food & taste. London: SAGE

WARNER, Jisho; McRAE, Jhon; Okomura Shōhaku; Leigton, Taigen (2001). *Nothing is hiden: Essays on Zen Master Dōgens Instructions for the Cook*. United States: Wetherhill.

WILLIAMS, R, (2001 [1958]). *Cultura y Sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ZULUAGA, Olga Lucía (1987). *Pedagogía e historia. La historia de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

ZULUAGA, Olga Lucía; SALDARRIAGA, Oscar; OSORIO, Diego: ECHEVERRI Alberto; ZAPATA Vladimir (2004). *La instrucción pública en Colombia, 1819-*

1902: Surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En: Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XIX Tomo I. Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach (eds.). Bogotá: Editorial Magisterio.