

Comer orgánico o lo que sea: escuelas alimentadoras y cuerpos dóciles

Resultado de investigación finalizada (2012):¹

GT-26- Sociología del Cuerpo y las Emociones.

Solón Alberto Calero Cruz
(Ph.D en Educación)

Resumen

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. Las pedagogías sociales de la alimentación escolar son pensadas por el Estado y la escuela, para el caso de Colombia, como una actividad necesaria y natural que contribuye a la construcción del habitus escolar y a la preparación de cuerpos dóciles prestos a integrarse a los procesos de reproducción del sistema económico. Destacaré especialmente la condición emocional de esta experiencia y las *estusias* que generan las vivencias con la alimentación en los niños.

Palabras clave: pedagogías sociales, prácticas de alimentación escolar, producción de la corporalidad, cuerpos dóciles

La alimentación escolar en Colombia es un dispositivo de producción de energía corporal que se utiliza con el objetivo de preparar cuerpos dóciles prestos a integrarse a los procesos de reproducción del sistema económico (Scribano, 2005, 2009). Sin embargo, esta situación hegemónica no invalida el hecho de que cuando el ser humano come, el sabor del mundo -hecho y macerado de cultura- entra por su boca y hace que éste se reconozca como parte de un grupo (Le Breton, 2006; Seremetakis, 1996). En la masticación y en el saborearse hay un reconocimiento sensorial (agradable o desagradable) de los lugares de pertenencia del sujeto, por ello la racionalización del gusto que se realiza en la escuela es una tarea compleja e incompleta. Ahora, un cuerpo también se hace dócil al comer con otros en la medida en que las prácticas de alimentación son una experiencia relacional que puede ser a un tiempo seductora o coercitiva.

En el comedor escolar, por ejemplo, ambos dispositivos son implementados. Allí además de alimentarse a los niños, de exponerlos a cierto tipo de sabores, sus posturas y comportamientos son corregidos y moldeados. En el comedor escolar se forjan los ciudadanos y trabajadores del futuro. En el comedor escolar, al igual que en el aula, se fabrican, con sutileza, los ciudadanos de la nación. Se trata del uso de un poder modesto, suspicaz -filtrado en la cotidianidad del comedor escolar- para la construcción de cuerpos dóciles “disponibles en el automatismo de los hábitos (Foucault, 2009 [1975]: 157)”. A estos procedimientos que garantizan el control detallado de los cuerpos y que “imponen una

¹ Tesis doctoral: *Pedagogías Sociales en las Prácticas de Alimentación: Producción de la Corporalidad y Relaciones de Conocimiento* (Directora: Ph.D Zandra Pedraza Gómez). Investigación que hace parte de la Línea de investigación Comunicación Sociedad y Cultura del Grupo de Comunicación- Facultad de Comunicación –Universidad Autónoma de Occidente- Cali-Colombia.

relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar <<disciplinas>> (Foucault, 2009 [1975]: 159)”.

Conocer las prácticas de alimentación de las escuelas públicas y de las privadas 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 que me han interesado: ¿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

El objetivo de esta ponencia descansa precisamente en mostrar cómo las pedagogías sociales de la alimentación escolar son pensadas por el Estado y la escuela, para el caso de Colombia, como una actividad necesaria y natural que contribuye a la construcción del habitus escolar y de la ciudadanía (Bourdieu, 1997, 1991, 1991-1; Milstein y Méndez, 1999; Pedraza, 1999, 2000, 2002, 2007, 2010^a, 2010, 2011). Sin embargo, destacaré aquí, especialmente, la condición emocional de esta experiencia y las estesias (Pedraza, 1999) que generan las vivencias con la alimentación en los actores sociales involucrados: niños, maestros y padres de familia. Hago énfasis en las percepciones de estos actores puesto que pienso que no es suficiente decir -si deseamos enriquecer la discusión sobre la relación entre el cuerpo y las emociones- que hay unos dispositivos de poder que regulan y moldean al sujeto².

Pedagogías escolares de la alimentación en la escuela pública

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 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. La distribución espacial del comedor y el control de la comensalidad se tornan en condiciones propicias para la creación de cuerpos dóciles.



²Se presenta a partir de estos momentos, los resultados de mi registro etnográfico en algunas escuelas de Colombia sobre las prácticas de alimentación escolar.

Fotografías tomadas en la escuela Ulpiano Lloreda (Cali- Valle del Cauca-2010).

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, 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 de plátano maduro 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. (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. 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 (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. Sobre este asunto Gracia at al sostienen que:

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).

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 (Haldi, 2007). 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.

En una entrevista hecha a una niña de ocho años³ 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; a veces como arroz con pollo y espaguetis, que son los que más me gustan. Me 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, pero a veces nos sirve cosas que no me gustan como la sopa con yuca.

Gabriela, 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. 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.

³ Institución educativa Marco Fidel Suárez ubicada en el municipio de La Cumbre en el Valle del Cauca - Colombia.

Hay otros factores que incentivan el desperdicio de alimentos, tales como el asco o el cuidado de cuerpo, estimulado por los estereotipos contemporáneos de belleza. El asunto es que 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.

Dentro del panorama anteriormente descrito, 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 juzguen moralmente a los padres de familias:

Estos 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 sus 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. Los mismos padres de familia valoran la estrategia:

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).

Los padres, 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, del dinero, ni del conocimiento formal para educar a sus hijos.

Pedagogías escolares de la alimentación en la escuela privada

La alimentación escolar del colegio privado Luis Horacio Gómez de la ciudad de Cali está basada en los principios antroposóficos de Steiner. Steiner (1995 [1909]: 6-7) argumenta que para la antroposofía la alimentación es una “manifestación física de los procesos espirituales”. El tipo de alimentación que el ser humano consume se refleja en su apariencia, en su condición anímica y espiritual.

Regida por estos principios filosóficos, la alimentación de los niños es un refrigerio vegetariano 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. Los 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. La alimentación es una vivencia fundamental para el niño, ya que le permite ponerse en contacto con el mundo de una manera práctica y sensorial. Toda esta experiencia pedagógica de los niños acontece en un lugar llamado la casa.

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, 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. 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.

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 correeee. 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 frías⁴.

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 arrebató 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 <<natural>> en la sumisión al orden establecido, o a las concesiones a la cortesía [politesse] que encierran siempre concesiones políticas [politiques]

Las arepas del molinero

Un día al entrar a la casa había dispuesto sobre una de las 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. El movimiento que producen los cuerpos al moler el maíz 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 también educan a los niños.

⁴ 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.

El pan de las princesas y de los guerrero

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!

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. 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. 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.

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. Tiempo después, se inició 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 (Elias, 1996 [1987]).

Conclusiones

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 (Escobar, 1998). 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.

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 tiene 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 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.

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. 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.

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. 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).

Bibliografía

- 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.
- ANDERSON, E. N. (2005). *Everyone Eats. Understanding food and culture*. New York and London: New York University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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>

- 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.
- CERTEAU, Michel de (1996 [1990]). *La invención de lo cotidiano I. 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.
- 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.
- 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.
- ESCOBAR, Arturo 1998 [1996]. *La invención del tercer mundo*. Bogotá: Editorial Norma.
- FALK, Pasi (1994). *The consuming body*. California: Sage.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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>
- HARRIS, Marvin. *Good to eat. Riddles of food and culture*. United States: Waveland Press., 1998.
- LE BRETON, David (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- 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.
- 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.
- 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>.
- OSORIO, Jorge y RUBIO, Graciela (2007). *La Calidad. Reflexividad, investigación – acción y enfoque indicial en educación.* Escuela de Humanidades y Política. Santiago, Chile: Agosto de 2007.
- 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 (2010^a). *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.
- PINEAU, Pablo (1996) *"La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización"*, en CUCUZZA, Héctor Rubén (Comp.). P.p. 1-18
- 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.

SEREMETAKIS, Nadia C (1996). *The Senses Still. Perception and Memory as Material Culture in Modernity*. University of Chicago Press.

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.

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

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.

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

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.