ISBN-13: 978-987-27772-2-5

Titulo: Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas

Editorial: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas

Edición: 1a Ed.

Fecha publicación: 8/2012

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported.

Pedagogías sociales y alimentación escolar[1]

Solón Calero Cruz

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es mostrar la manera como la escuela pone a circular conocimientos sobre la alimentación que determinan la formación del gusto y la producción de la corporalidad de los niños. Las pedagogía escolares, con el apoyo de las ciencias de la salud, no sólo racionalizan y moralizan el comportamiento de los niños comensales, sino también utilizan la alimentación como una estrategia de apoyo al desarrollo cognitivo y físico. Analizar el trabajo de moldeamiento corporal que se efectúa en la escuela y las estrategias pedagógicas que se implementan para lograrlo, sirve para comprender asuntos trascendentales para la discusión sobre ***corporalidad, políticas e instituciones***: ¿Qué aprenden los niños sobre alimentación?, ¿cuáles pedagogías se implementan y ¿qué tipo de subjetividades y de sociedad se construyen con estas formas de aprendizajes?

Introducción

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, la cual se realizaba en la intimidad de la casa, convirtiéndola en el lugar 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 de un sistema de

---

1

Ponencia presentada en el Grupo de Trabajo Nº 4 “Corporalidad, políticas e instituciones”, en el contexto del 1er Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas, organizado por la *Red de Antropología de y desde los cuerpos*. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Rosario, Argentina), entre el 1 y 3 de agosto de 2012.

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación doctoral: *Pedagogías sociales en las prácticas de alimentación: producción de la corporalidad y relaciones de conocimiento.* – Doctorado en Educación Universidad del Valle – Cali- Colombia (2012). Directora de la tesis: Dra. Zandra Pedraza Gómez de la Universidad de los Andes- Bogotá Colombia. La investigación hace parte de la Línea de investigación: Comunicación-Sociedad y Cultura del Grupo de Comunicación –Universidad Autónoma de Occidente- Cali

producción, el cual ofrecía alternativas a la sociedad y a la familia para hacer viable el sueño del progreso. La confluencia y desarrollo~~s~~ 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 también 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. Esta afirmación se puede verificar al mirar cómo se ha institucionalizado históricamente la alimentación escolar en Colombia y cómo opera el moldeamiento corporal de los niños por intermedio de las prácticas de alimentación y las estrategias pedagógicas que se implementan para lograrlo.

El caso colombiano

La acción biopolítica de asistir a la población escolar colombiana 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 así 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.

Pedagogías escolares de la alimentación y producción de la corporalidad

En este estudio planteo que 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.

Producción de la corporalidad materializada en al ámbito escolar[2]

Al indagar sobre el efecto de las pedagogías escolares de la alimentación en la producción de la corporalidad encuentro en mi trabajo de investigación varios asuntos:

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

---

2

En la investigación se es mostró y contrastó 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. Paralelamente, se efectuó un análisis del discurso que la escuela privada y pública construye para justificar y poner en práctica sus pedagogías escolares de la alimentación. Considerando lo anterior, se procedió 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. 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.

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 bioplítica, 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 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, 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.

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 acerca 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)- 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. 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.

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.

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.

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.

Bejarano, Jorge (1950). Alimentación y nutrición en Colombia. Bogotá: Ediciones Iqueima.

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

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.

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.

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

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.

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.

Foucault, Michel. Vigilar y castigar (2009 [1975]). Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI Editores.

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 (1995 [1988]). Tecnologías del yo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Freedman, Paul. Introduction (2007). A new history of cuisine. In: Food the history of taste. Freedman, Paul (edt.). London: Thames & Hudson, pp. 7-33.

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.

Grossberg, Lawrewnce (2002). Postscript. Communication Theory. Volume 12, No 3, August 2002.

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.

Merleau – Pontty, Maurice (1997 [1945]). Fenomenología de la percepción. Barcelona Península.

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.

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, 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 (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 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.

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 (1999). En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad Bogotá: Uniandes.

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 (2004). En: modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX Tomo II. Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach (eds.). Bogotá: Editorial Magisterio.

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 (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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Wallerstein, Immanuel (2003). *Después del liberalismo*. México: Siglo XXI Editores.

Wallerstein, Immanuel (2003 [1998]). Utopística, o las opciones históricas del siglo. XXI. Siglo XXI, México.

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.